

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Andréia Regina Sarmiento Friedemann

**MEMÓRIAS DE LEITURA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Bueno Borges da Silva

Florianópolis

2010

Andréia Regina Sarmiento Friedemann

**MEMÓRIAS DE LEITURA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2010.

Prof^ª. Rosângela Hammes Rodrigues, Dr^ª.
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof^ª. Rosângela Hammes Rodrigues, Dr^ª.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^ª. Simone Bueno Borges da Silva, Dr^ª.
Coorientadora
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^ª. Ana Lúcia Silva Souza, Dr^ª.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^ª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr^ª.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Adair Bonini, Dr.
Suplente, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ao meu marido, Edmar, pelo incentivo, pela paciência e por estar ao meu lado durante todo o caminho até aqui percorrido.

Aos meus pais, a quem dedico todas as minhas conquistas como forma de gratidão por tudo o que fizeram e ainda fazem por mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Carlos e Vera Lúcia, por me amarem incondicionalmente, pelas lições de vida e por acreditarem em mim.

Ao meu marido, Edmar, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e por não permitir que eu desistisse.

Ao meu irmão, Marcos, por sempre me ver muito maior do que eu realmente sou.

A toda a minha família (tios, primos, sogra, cunhados e minha avó), pelas palavras de incentivo e por estarem sempre presentes.

Aos amigos que fiz durante as disciplinas do mestrado que me incentivaram e me proporcionaram momentos de troca de experiências.

Às **amigas especiais**, Rita Signor e Morgana Carina Lenzi, pela parceria e pelos e-mails que me motivaram e trouxeram alento. Vocês duas tornaram meu percurso mais leve.

Aos Professores Doutores da PPGLg: Fábio Lopes de Melo, Leonor Scliar-Cabral, Roberta Pires de Oliveira, Rosângela Hammes Rodrigues e Terezinha de Moraes Brenner.

Às Professoras Doutoradas Ana Lúcia Guedes-Pinto (UNICAMP) e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC), pelas sábias contribuições durante o Exame de Qualificação.

À CAPES, pela bolsa que me foi concedida durante o curso.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela acolhida sincera e por relatarem a mim suas experiências e até as suas considerações mais íntimas com relação à leitura e à profissão.

A minha orientadora, Prof^{ra}. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues, pela paciência, pela leitura atenta e por acreditar em meu potencial.

A minha coorientadora, Prof^{ra} Dr^a. Simone Bueno Borges da Silva, pela forma sensível com que olhou para minha pesquisa, pela orientação precisa e segura e por me indicar o caminho nos momentos em que eu estava perdida.

Finalmente, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações.

(Bakhtin)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de constituição leitora de professores de Língua Portuguesa, bem como o processo de formação de leitores encaminhado por eles em suas práticas docentes. O aporte teórico que orienta nosso olhar vem das contribuições do Círculo de Bakhtin a respeito da concepção de língua, linguagem e discurso; e das contribuições dos estudos de letramento, dos estudos das práticas de leitura e dos estudos que tematizam a formação de leitores e de professores. O percurso metodológico para a constituição dos dados de pesquisa enquadra-se no campo da pesquisa qualitativo-interpretativista. Os dados foram gerados através de entrevistas conduzidas por um roteiro de entrevistas - elaborado pela pesquisadora - com base na metodologia da história oral e nos estudos do campo da Psicologia Social que contemplam a memória. Os professores participantes da pesquisa são seis professores de Língua Portuguesa que atuam na educação básica em escolas da rede estadual no município de Joinville, Santa Catarina. Para a realização da análise dos dados seguimos os princípios gerais da Análise Dialógica do Discurso, que está ancorada na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin. Quanto ao processo de constituição leitora dos professores participantes, evidenciamos que a maioria deles considera os pais leitores e incentivadores de seus primeiros passos de leitura e, entre aqueles professores que relatam a forte influência exercida por algum familiar no que diz respeito aos seus primeiros contatos com a leitura, percebemos a presença de figuras femininas, as mães e irmãs. Quanto às memórias de leitura no contexto escolar, encontramos posições diferentes com relação ao trabalho com a leitura desenvolvido pelas escolas por eles frequentadas, porém a maioria dos professores reconhece a instituição escolar como constitutiva de sua história de formação em leitura. Ao narrarem sobre sua constituição leitora, percebemos uma concepção de leitura ancorada na literatura, sendo que os seis professores acreditam que se constituíram leitores efetivamente após a leitura dos clássicos da literatura e que essa leitura foi oportunizada durante o curso de graduação. Quanto ao processo de formação de leitores encaminhado pelos participantes em suas práticas docentes, constatamos que muitas das estratégias que narram utilizar para o ensino da leitura em sala de aula deixam transparecer uma relação entre a prática docente e a história de formação/constituição leitora de cada professor. Evidenciamos, também, nos relatos sobre a prática

docente, uma concepção de leitura pautada no prazer, como se a leitura para prazer, fruição e diversão fosse mais importante do que as leituras motivadas por outras finalidades, como para a obtenção de informação. Concluimos que os relatos dos professores participantes deixam transparecer uma relação entre a concepção de leitura que norteia a prática docente com a história de constituição leitora de cada um deles.

Palavras-chave: Discurso do professor. Leitura. Formação de leitores. Formação de professores.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the reading education process of Portuguese teachers and how they conduct their student's reading education process. The theoretical basis is in the Bakhtin Circle contributions about language and discourse; the contributions of literacy and reading practices studies; the contributions of studies about readers and teachers education. The methodological basis follows the qualitative researching pattern. The data is composed of interviews conducted by a guide, this guide was elaborated by the researcher and had its basis on the Oral History Methodology and the studies of memory from Social Psychology field. Six Portuguese teachers participated this research and they all work with elementary education in public schools in Joinville, Santa Catarina State. To the data analysis we followed the Dialogical Discourse Analysis which is based on Bakhtin Circle language conception. Concerning the teachers reading education process, it was possible to notice that most of them considered their parents readers and that they encouraged them to reading, among those teachers who told about the influence to reading received by a parent, it was perceived that women (mothers and sisters) were most mentioned. Concerning the teachers' memories of their school reading practices, the data revealed different points of view, but most of them recognized their schools as an important part in their reading education history. While the teachers talked about their reading memories, it was possible to notice their reading conception based on literature, all the teachers interviewed believed that they became good readers when they started reading literature classical books, and it happened during their graduation course. Concerning the teachers and their practices, the analysis revealed that many of the strategies used to promote reading during class showed a relation between the teachers reading education history and their practices. The analysis also revealed that, when the teachers talked about their teaching strategies, they had a reading conception based on leisure, pleasure and fun, as if it were more important than the reading based on other goals, to get information, for example. This way, the teachers' narratives showed a relation among reading conception, teacher's practice and their reading education history.

Keywords: Teachers' speech. Reading. Readers' education. Teachers' education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bloco de perguntas sobre o contato dos professores com materiais de leitura antes de irem à escola.....	63
Quadro 2 - Bloco de perguntas sobre o contato dos professores com materiais de leitura nas escolas frequentadas.....	63
Quadro 3 - Bloco de perguntas sobre as leituras pessoais dos professores participantes.....	64
Quadro 4 - Bloco de perguntas sobre o trabalho desenvolvido pelos professores com relação ao ensino e à promoção da leitura no ambiente escolar.	65
Quadro 5 - Quadro descritivo dos familiares dos professores participantes com relação à leitura	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ENTRE CONCEITOS E TEMAS: O PONTO DE PARTIDA	17
2.1 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN.....	17
2.1.1 Os gêneros do discurso	20
2.1.2 O discurso para o Círculo de Bakhtin.....	22
2.2 ALGUNS ASPECTOS SOBRE O LETRAMENTO	26
2.3 LEITURA: UMA PLURALIDADE DE DEFINIÇÕES	34
2.4 O ENSINO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES	43
2.5 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITOR E FORMADOR DE LEITORES.....	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO	57
3.1 A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA	58
3.2 EM BUSCA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	65
3.3 AS ENTREVISTAS	67
3.4 OS PERFIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	68
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS – ANÁLISE DO DISCURSO	70
4 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONSTITUIÇÃO LEITORA.....	75
4.1 A CONSTITUIÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO FAMILIAR.....	76
4.2 A CONSTITUIÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	81
4.2.1 Visão positiva do trabalho com o ensino da leitura realizado pelas escolas.....	82
4.2.2 Visão negativa do trabalho com o ensino da leitura realizado pela escola.....	89
4.3 A OPÇÃO PELA CARREIRA DOCENTE	93
4.4 AS LEITURAS DA FACULDADE	98
5 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA ATUAÇÃO	104
5.1 COMEÇAR A LECIONAR.....	104
5.2 A SELEÇÃO DE MATERIAIS DE LEITURA	111
5.3 O ENSINO E A PROMOÇÃO DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR	114
5.4 OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO AMBIENTE ESCOLAR QUANTO À PROMOÇÃO DA LEITURA	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXO A - CÓPIA DO CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSC	139
ANEXO B - LISTA DOS MATERIAIS DE LEITURA UTILIZADOS DURANTE AS ENTREVISTAS	140

ANEXO C - FORMULÁRIO DOS DADOS GERAIS SOBRE OS	
PROFESSORES PARTICIPANTES.....	142
ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA	143
ANEXO E - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	145

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na área de concentração *Linguística Aplicada* do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na linha de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna*. Integra um grupo de pesquisa maior intitulado *Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA*, coordenado pela professora Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues. Nesse contexto acadêmico, buscamos analisar dialogicamente o discurso de um grupo de professores da disciplina Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica, com vistas à compreensão do seu processo de constituição leitora e do processo de formação de leitores construído por eles em seu fazer docente.

O ensino de LP nas escolas brasileiras sofreu mudanças no que diz respeito aos objetivos, conteúdo de ensino e às metodologias, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados na segunda metade da década de 90, surgiram como norteadores oficiais para o trabalho docente e, quanto ao ensino de LP, priorizam as práticas de escuta/leitura, de produção textual e de análise linguística. Os PCN incorporaram muitas das propostas para o ensino de LP gestadas no meio acadêmico por linguistas como João Wanderley Geraldy e Carlos Franchi, que priorizavam o ensino operacional e reflexivo da língua e consideravam prioridade o trabalho com a leitura e produção de textos no ensino da língua materna (BRITO, 2004).

Nesse contexto, mesmo com a indicação oficial para a mudança de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino de LP, os indicadores de desempenho que avaliam a qualidade do ensino no Brasil ainda vêm mostrando resultados insatisfatórios no que respeita à formação em leitura e produção textual. Conforme o último boletim do INAF(2007)¹, considerando o item *leitura* - que é o foco da nossa pesquisa -, 32% dos brasileiros da faixa etária entre 15 a 64 anos de idade não conseguem ler; 40% são considerados analfabetos funcionais, ou seja, lêem de forma precária; e apenas 28% dos brasileiros desta mesma faixa etária estão aptos a compreender os textos necessários ao exercício da cidadania plena.

¹ Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Disponível em:< <http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 04 out. 2010.

Outro indicador, o SAEB(2001)², que avalia o desempenho em leitura dos alunos da 8.^a série do ensino fundamental, mostrou que 84% dos alunos avaliados desenvolveram habilidades de leitura abaixo do esperado para o nível de leitura da 8.^a série. Ambos os indicadores nos permitem perceber que, no que diz respeito ao ensino da leitura, a escola ainda não tem cumprido seu papel na formação de leitores e, por isso, necessita de transformações.

Nas últimas décadas, as pesquisas acadêmicas em Língua Aplicada (LA) têm buscado contribuir com o processo de transformação pelo qual vem passando o ensino de língua materna, com vistas a torná-lo mais produtivo e centrado nas reais necessidades dos alunos em relação ao uso da linguagem. Essas pesquisas têm desempenhado um papel importante ao tematizar as questões sobre o ensino e aprendizagem da leitura e ao pesquisar e propor novos rumos para a formação docente.

No Brasil, o campo de formação de professores apresenta um considerável número de pesquisas acadêmicas (ANDRADE, 2007; SILVA, 2003; GUEDES-PINTO, 2005, 2008; KLEIMAN, 1989, 1993, 1995, 2005, 2007; SOARES, 2002, 2008) tanto na área da Educação quanto na área da Linguística Aplicada, que tematizam questões acerca da escrita e da leitura de professores e do ensino da língua materna. Conforme Andrade (2007), atualmente podemos observar que, ao lado da produção científica de certas áreas da linguística, tem havido efetivamente uma contribuição para o campo que teoriza sobre a formação docente. Segundo a pesquisadora, além de divulgar os conteúdos sobre a língua, devemos atentar para os trabalhos de pesquisa que têm como tema a formação docente. É somente através da junção entre conhecimento teórico (disciplinar) e certa atitude de formador que podemos vislumbrar um resultado efetivo sobre a formação docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino da língua materna.

O trabalho de pesquisa com professores de LP, no que se refere à *escuta* de seus relatos sobre seus percursos de leituras pessoais, práticas de ensino e promoção da leitura no ambiente escolar, pode ser uma das formas de melhor compreender o processo de constituição leitora desse profissional para, então, compreender também o processo de formação de leitores encaminhado por ele em seu fazer docente. Acreditamos que a pesquisa com as memórias de leitura dos professores justifica-se porque pode contribuir com um olhar específico sobre o sujeito

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 dez. 2010.

professor, suas necessidades e anseios quanto aos rumos de sua formação para o desenvolvimento do seu trabalho.

Assim, uma pesquisa na área de LA que visa compreender o processo de constituição leitora desse profissional, bem como o processo de formação de leitores encaminhado por ele em seu fazer docente, pode contribuir para a área, fornecendo dados relevantes para o campo de formação de professores e de formação de leitores. A pesquisa pode, ainda, contribuir para o fortalecimento dos vínculos entre os professores da educação básica e a universidade, ao propor a construção de um diálogo maior entre a academia e os profissionais que atuam no ensino básico.

Diante disso, com vistas a contribuir para o trabalho docente e ampliar os estudos na área de LA no que se refere ao campo de formação de professores, a presente pesquisa tem por **objetivo geral compreender o processo de constituição leitora dos professores de LP do Ensino Fundamental e os processos didáticos de encaminhamento que eles elaboram para a constituição leitora de seus alunos**. Para atingir tal objetivo, optamos pela realização de entrevistas com professores de LP atuantes na educação básica estadual no município de Joinville, Estado de Santa Catarina. Os professores entrevistados lecionam LP para alunos na faixa etária entre 11 e 14 anos de idade e que cursam de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Optamos por entrevistar professores dessas séries, por acreditarmos ser esse um período importante na formação dos alunos como leitores autônomos; é um período em que se devem consolidar algumas práticas de leitura e introduzir novas, mais complexas e desafiadoras.

Assim sendo, no que concerne à geração dos dados, a realização e as transcrições das entrevistas realizadas com os seis professores participantes de nossa pesquisa constituem os dados de pesquisa.

A pesquisa tem como embasamento teórico a concepção de língua, linguagem e discurso postulada pelo Círculo de Bakhtin; as contribuições dos estudos do letramento (BARTON, 1994; GEE, 2004; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995, 2007); as contribuições de pesquisadores que estudam as práticas de leitura (CHARTIER, 2001; GOULEMO, 2001; KLEIMAN, 1995); as contribuições de estudos que tematizam o ensino da leitura e a formação de leitores (CHARTIER, 2008; SOARES, 2008); e algumas questões acerca do campo de formação de professores (ANDRADE, 2007; SILVA, 2003).

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, objetivamos apresentar os conceitos teóricos

fundantes para a pesquisa, ou seja, o seu referencial teórico, o qual engloba a concepção de língua, linguagem, discurso e de leitura, as contribuições dos estudos do letramento e dos campos que tematizam o ensino da leitura, a formação de leitores e de professores. No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, em que discutimos a opção e a delimitação do objeto de estudo, bem como a seleção e os *perfis* dos professores participantes, a elaboração do roteiro das entrevistas, a realização das entrevistas (geração dos dados) e os procedimentos de análise adotados.

A análise dos dados será apresentada em dois capítulos, os quais foram organizados de acordo com os blocos do roteiro de entrevistas por nós elaborados. Assim, o capítulo 3, intitulado **O professor de Língua Portuguesa e sua constituição leitora**, traz a análise dos relatos dos professores participantes quanto às memórias de leitura nos ambiente familiar e escolar. O capítulo 4, intitulado **O professor de Língua Portuguesa e sua atuação como formador de leitores**, traz a análise dos relatos dos professores quanto às suas experiências profissionais com o ensino e aprendizagem da leitura e formação de leitores e sobre suas leituras atuais.

Após o capítulo 4, tecemos considerações finais para sintetizar os resultados, enfocando a concepção de leitura dos professores participantes desta pesquisa, o processo de constituição leitora dos mesmos e seus encaminhamentos em relação ao trabalho com o ensino e aprendizagem da leitura e formação de leitores na esfera escolar.

2 ENTRE CONCEITOS E TEMAS: O PONTO DE PARTIDA

A concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, que postula sua natureza dialógica, social e histórica, sustentou e articulou todos os conceitos teóricos e metodológicos interligados nesta pesquisa. Desta maneira, defendemos aqui uma concepção de leitura como atividade discursiva, social e cultural e também como forma de interação e interlocução. Se tomarmos a palavra (no sentido de discurso), conforme Bakhtin (1929/2004, p. 36), como “fenômeno ideológico por excelência”, podemos afirmar que os textos somente adquirem sentido nos eventos de interação; e que durante a leitura de um texto, conforme Kleiman (1993, p.10), o leitor, para construir sentidos, aciona uma rede ideológica de valores e crenças construídos socialmente.

No percurso de construção do arcabouço teórico desta dissertação dialogamos também com autores que têm produzido reflexões acerca da leitura, dos estudos do letramento e da formação de leitores. Desse modo, o presente capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção apresentamos a concepção de língua, linguagem e discurso que orientou esta pesquisa e norteou a geração dos dados. Na segunda, discutimos sobre algumas contribuições dos estudos do letramento para o campo de ensino e aprendizagem da leitura. Na terceira seção trazemos algumas considerações acerca das práticas de leitura. A quarta seção trata do ensino da leitura e da formação de leitores no âmbito escolar. Na quinta e última seção discutimos sobre o campo da formação de professores de LP. Com essa organização textual objetivamos apresentar o arcabouço teórico que envolve as questões centrais de nosso estudo e que são fundamentais para a realização da análise do discurso dos professores de LP envolvidos nesta pesquisa.

2.1 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

Adotar um olhar bakhtiniano sobre a linguagem é considerar suas dimensões social e dialógica, bem como perceber que a comunicação

discursiva acontece através de enunciados ou da enunciação³. O autor define enunciado da seguinte forma:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 2004 [1929], p.112).

Conforme o Círculo de Bakhtin⁴, só existe língua onde houver possibilidade de interação social, pois a língua é uma atividade social. O enunciado, compreendido como uma *réplica* do diálogo social, é a unidade base da língua vista na sua condição de discurso, quer tratemos do discurso interior (diálogo consigo mesmo), quer tratemos do discurso exterior. Conforme Bakhtin (2004[1929]), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas e nem mesmo pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, sendo que a interação verbal é realizada através da enunciação.

Do ponto de vista bakhtiniano, a palavra é sempre orientada em função do interlocutor, haja vista que ela procede de alguém e também se dirige a alguém. A palavra é um signo ideológico por natureza e constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em

³ Bakhtin utiliza os termos *enunciado* e *enunciação* em sua obra, porém ambos possuem o mesmo sentido. De acordo com alguns pesquisadores, a oscilação é, antes de tudo, resultado das traduções das obras.

⁴ **Círculo de Bakhtin**, de acordo com Rodrigues (2005), é o termo atribuído pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1929, do qual fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. Devido às discussões sobre a autoria de alguns textos do Círculo, muitos pesquisadores optam pela utilização do termo *Círculo de Bakhtin*, ao invés de se referir a um dos autores. Nesta pesquisa, mencionaremos, na maioria das vezes, somente Bakhtin.

relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2004[1929], p.113).

Para Bakhtin (2004[1929]), em um enunciado não são simplesmente *palavras* que ouvimos, porém verdades ou mentiras, coisas boas ou más, pois é assim que compreendemos as palavras e reagimos somente àquelas que causam em nós ressonâncias ideológicas (esferas institucionalizadas e formalizadas) ou referentes à vida (esferas referentes à vida cotidiana). “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 2004[1929], p. 95).

Como já dito acima, Bakhtin (2004[1929]) postula que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, por isso, a interação verbal é a realidade fundamental da língua. Na teoria dialógica da linguagem, o enunciado é a unidade do discurso e todo discurso é dialógico, já que a palavra não é inédita, uma vez que ela recupera, acrescenta e modifica o já-dito. Para o autor:

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. [...] Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros. (BAKHTIN, 2003a[1979], p. 274-275).

Adotando essa concepção de linguagem, compreendemos que todo enunciado é um evento único e que pode apenas ser citado. O enunciado carrega em si um universo amplo, por isso não pode ser compreendido como unidade *maior*, como as unidades da língua vistas como estrutura (fonemas, morfemas, orações), pois ele não é uma

unidade da língua-sistema. Os limites do enunciado são definidos pela “alternância dos sujeitos do discurso”, ou seja, o enunciado do outro (resposta ou até mesmo o silêncio, que é uma resposta também) serve como limite para o meu enunciado. É observando um diálogo real⁵ que percebemos as alternâncias dos sujeitos do discurso de maneira mais explícita, tratadas por Bakhtin (2003a[1979]) como réplicas. Os interlocutores são parceiros de um diálogo, que, por sua vez, é a forma clássica da comunicação discursiva.

Para Bakhtin (2003a[1979]) a alternância dos sujeitos do discurso “emoldura” o enunciado, criando para ele a massa firme. Essa alternância é uma das características constitutivas do enunciado. Outra característica é a expressividade, que está ligada à posição axiológica do autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva. A expressividade é um aspecto constitutivo do enunciado e fora dele não existe, pois a palavra e a oração como unidades da língua vista como sistema são desprovidas de entonação expressiva.

Uma terceira característica, que torna possível a compreensão e a atribuição de uma resposta ao enunciado dentro de uma situação real de comunicação, é a conclusibilidade, considerada pelo autor como uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso. Diante do enunciado do outro, o interlocutor, que percebe nitidamente o fim do enunciado, toma uma atitude responsiva. Para Bakhtin (2003), a conclusibilidade é determinada por categorias específicas e interligadas: a exauribilidade do objeto e do sentido (o que pode ser dito em determinada situação); a vontade discursiva do falante (sua intenção) e os gêneros do discurso.

2.1.1 Os gêneros do discurso

Entendemos nesta pesquisa, conforme dissemos, que a comunicação discursiva acontece através de enunciados. Esses enunciados, inseridos em uma situação de comunicação, possuem “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003a[1979], p.282) para sua constituição. Essas formas

⁵ Aqui se trata de um exemplo. Lembramos que a noção de dialogismo é constitutiva da linguagem, logo não se reduz à noção de turno conversacional do diálogo face a face, embora este também seja dialógico.

estáveis de enunciados são denominadas por Bakhtin de *gêneros do discurso*. Segundo o autor, falamos somente através de determinados gêneros do discurso, pois todos os nossos enunciados são balizados pelos gêneros. Até mesmo nas conversas mais descontraídas *moldamos/orientamos* nosso discurso por gêneros, sejam eles mais estáveis ou mais flexíveis. Os gêneros do discurso nos são dados praticamente da mesma forma que a língua materna nos é dada, por isso dispomos de um amplo repertório de gêneros orais ou escritos, mesmo sem nos darmos conta desse fato. Bakhtin ainda explica que:

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003a[1979], p. 283).

Para Rodrigues (2005, p.164), “o que constitui um gênero (segundo a concepção do Círculo) é a sua ligação com uma situação social de interação e não suas propriedades formais.” Assim sendo, o gênero não é algo acabado, pois surge das atividades humanas, que estão em constante mudança. Bakhtin (2003a[1979]) também estabelece diferença entre os gêneros *primários* e os *secundários*, diferenças observáveis nas esferas sociais em que os gêneros se realizam.

Os primários, para Bakhtin (2003a[1979]), são aqueles ligados à esfera cotidiana de interação, como uma conversa num contexto familiar, por exemplo. Já os secundários estão ligados às esferas formalizadas e sistematizadas, como, por exemplo, o romance, da esfera da arte; o artigo científico, da esfera da ciência; a notícia, da esfera do jornalismo, entre outros.

Vale salientar ainda que cada esfera social dá origem aos seus próprios gêneros. Como já dito anteriormente, os gêneros do discurso estão ligados às atividades humanas e se constituem a partir delas; esse fato explica sua flexibilidade e plasticidade, pois as atividades humanas são complexas e as mudanças são constantes.

É relevante retomar que, nesta pesquisa, não nos propomos a investigar e analisar um determinado gênero do discurso, no caso, as entrevistas realizadas com os professores participantes. Acreditamos que a compreensão de que a interação humana se dá através dos gêneros e que há um vínculo indissociável entre gênero e enunciados pode possibilitar a realização de uma análise mais abrangente sobre a constituição leitora dos professores de LP participantes de nossa pesquisa e, também, sobre o modo como orientam a formação em leitura dos alunos.

2.1.2 O discurso para o Círculo de Bakhtin

Em nossa pesquisa nos propomos a analisar o discurso de professores de Língua Portuguesa da educação básica no que se refere à sua constituição leitora. Portanto, consideramos necessário retomar como o discurso é abordado pelo Círculo de Bakhtin. Apesar de Bakhtin analisar o discurso e a sua constituição no campo da literatura, podemos aplicar tais procedimentos de análise e o próprio conceito de *discurso* a outros campos, pois, conforme Brait (2006, p.09), o pensamento bakhtiniano representa uma grande contribuição para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas e literárias quanto na diversidade de sua riqueza cotidiana.

Na obra *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, Bakhtin (1998[1934-35]) enfatiza as diferenças entre o discurso na poesia e na prosa romanesca e, nesse processo, constrói os conceitos de *discurso* e de *dialogismo*. Para o autor o discurso revela o fenômeno da dialogicidade interna do enunciado. Ainda, segundo ele, o enunciado se move em duas direções: a do discurso já-dito do outro e a da reação-resposta do outro:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com os discursos

de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1998[1934-1935], p.88).

O discurso do outro é de extrema importância na concepção bakhtiniana. Segundo o autor, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003a[1979], p.294). Podemos dizer que nosso discurso é pleno de palavras dos outros; essas palavras (enunciados) dos outros trazem consigo sua expressão e o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Também é importante ressaltar a importância do outro a quem dirigimos nossa palavra, pois nossos enunciados sempre estão endereçados a alguém, seja uma pessoa, um grupo de pessoas ou qualquer outro destinatário.

Bakhtin (2003) em sua obra intitulada *Problemas da Poética de Dostoiévski*, publicada pela primeira vez em 1929, fez uma análise do discurso literário dostoiévskiano, e, já naquela época, postulava a criação de um novo grupo de disciplinas no campo da linguagem, que nomeou como *metalinguística*. Esse conjunto de disciplinas contemplaria o estudo do discurso, ou seja, a língua em sua integridade viva e concreta. Tanto a metalinguística quanto a linguística (lembramos que Bakhtin faz referência à linguística de sua época) teriam como objeto de estudo o mesmo *fenômeno concreto, complexo e multifacético*: o discurso, porém elas o estudariam sob diferentes aspectos e pontos de vista. Para o autor, na linguagem enquanto objeto de estudo da linguística, não há quaisquer relações dialógicas, pois estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua, entre os elementos do “texto” num enfoque extremamente linguístico e nem mesmo há relações dialógicas entre os textos estudados somente sob uma perspectiva linguística (o texto visto na sua imanência). Para o autor:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do *discurso dialógico* e estuda suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda enquanto fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o *discurso dialógico*, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística. (BAKHTIN, 2008[1929], p. 209).

Bakhtin (2003) situa a análise que fez do discurso dostoiévskiano na metalinguística, entendendo-a como *um estudo ainda não constituído em disciplinas particulares definidas*; a metalinguística se ocuparia daqueles aspectos da vida do discurso ignorados pela linguística da época. Caberia a essas novas disciplinas o estudo da língua em sua integridade viva e concreta, considerando também as relações dialógicas, que são extralinguísticas e não podem ser separadas do campo do discurso.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2008[1929], p. 209).

Hoje, segundo Rodrigues (2005), devido à significação dominante que a palavra *metalinguística* tem no mundo ocidental, o termo mais adequado seria *translinguística*. A autora inclui também, como áreas de estudo do discurso atualmente, as diferentes vertentes da análise do discurso, as teorias da enunciação, a semântica de vezo discursivo e a linguística aplicada.

O tema *discurso* é central nas obras do Círculo de Bakhtin, que define a linguagem como histórica, social e ideológica. Para Brait (2006), tal concepção de linguagem, ou seja, de construção e produção de sentidos, está apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, conforme já dito anteriormente, Bakhtin define o discurso como objeto *concreto, complexo e multifacético*. Vale salientar também que, para o autor, as relações dialógicas são extralinguísticas. Podemos afirmar, então, que a abordagem do discurso, nas obras do Círculo, não pode acontecer apenas de uma perspectiva interna ou apenas externa à língua, pois, quando excluimos uma dessas perspectivas, perdemos o ponto de vista dialógico, central para o pensamento bakhtiniano. Para o autor:

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm

especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2008[1929], p. 210).

O discurso bivocal é o objeto principal do exame que Bakhtin faz do discurso dostoievskiano. Ele surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra. Para o autor, a lingüística desconhece esse discurso, porém ele deveria tornar-se objeto principal de estudo da metalingüística. Entre os casos de discurso bivocal, Bakhtin (2008[1929], p.211-222) cita o *skaz*, caracterizado como uma orientação para o discurso do outro. O autor também cita o discurso parodístico, ou seja, a paródia como um exemplo de introdução da voz do outro no discurso do falante.

Utilizamos na vida cotidiana o emprego do discurso alheio de forma irônica e até mesmo ambígua. Segundo o autor, esse tipo de discurso é também empregado para transmitir intenções que lhe são hostis. Esse tipo de emprego do discurso do outro de maneira irônica e ambígua é comum também em nosso discurso diário. Bakhtin exemplifica isso quando diz o seguinte:

Ao discurso parodístico é análogo o emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro, pois também nesses casos esse discurso é empregado para transmitir intenções que lhe são hostis. No discurso prático da vida é extremamente difundido esse emprego do discurso do outro, sobretudo no diálogo em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação de outro interlocutor, revestindo-a de novo acento e acentuando-a a seu modo com expressões de dúvida. Indignação, ironia, zombaria, deboche, etc. (BAKHTIN, 2008[1929], p. 222).

Há bivocalidade quando introduzimos as palavras alheias às nossas, revestindo-as de algo novo, algo que vem do acento valorativo que atribuímos a elas, da nossa própria compreensão e da nossa avaliação. Inúmeras vezes, utilizamos a palavra do outro como se fosse

nossa própria palavra, tomamos o enunciado alheio e o cobrimos com nossas intenções. Isso se confirma quando Bakhtin afirma o seguinte:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciarse é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último revestimos terceiras de nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2008[1929], p.223).

Complementamos, ainda, realçando que algumas palavras são tão marcadas, que causam certo estranhamento quando são apropriadas. Para Bakhtin (2008[1929]), este processo de apropriação e submissão de palavras alheias às nossas próprias intenções é complexo, já que a linguagem não é um meio neutro, uma vez que ela está povoada de intenções do outro.

O fenômeno da bivocalização aparece em nossos dados de pesquisa. As palavras de outros discursos, como, por exemplo, os discursos da mídia, dos cursos de formação, dos documentos oficiais e da própria experiência pessoal e profissional estão inseridos no discurso dos professores participantes. Além disso, devemos considerar que quando analisamos esses discursos dos professores, também os revestimos de nossa apreciação valorativa.

2.2 ALGUNS ASPECTOS SOBRE O LETRAMENTO

Os estudos do letramento trouxeram uma ampliação das discussões sobre as práticas e os conceitos de leitura, que anteriormente

era abordada sob a perspectiva dos processos cognitivos individuais. A partir dos estudos do letramento, a leitura passou a ser discutida também em sua perspectiva social e cultural, bem como se passou a pesquisar também os suportes sobre os quais se dá a leitura, as situações em que ela ocorre e os gestos da leitura⁶. Atualmente o campo dos estudos do letramento traz contribuições importantes acerca da leitura e escrita em diferentes contextos sociais: em casa, no trabalho, na comunidade, no âmbito escolar, etc.

Barton, em seu livro intitulado *Literacy – An Introduction to the Ecology of Written Language*⁷, publicado em 1994, comenta sobre o grande crescimento na área de estudos pertencente ao campo dos estudos do letramento. Em busca de uma maior compreensão sobre esse campo, Barton estuda as práticas de letramento⁸ e afirma que o campo dos estudos do letramento busca situar a escrita e a leitura em seus contextos sociais. Barton faz referência a importantes pesquisadores, que através de seus trabalhos contribuíram para o campo dos estudos do letramento, entre eles os trabalhos de Sylvia Scribner e Michael Cole, pesquisadores que conduziram, em 1981, um estudo sobre os usos do letramento da população Vai, situada na Libéria. No contexto pesquisado por esses dois autores, havia três formas de escrita em uso: a escrita Vai, adquirida informalmente no ambiente familiar; a escrita inglesa, adquirida formalmente na escola; e a escrita árábica, adquirida formalmente em contexto religioso. As conclusões desses pesquisadores apontam que o tipo de habilidade desenvolvida por um sujeito depende da prática social em que ele se envolve quando utiliza a escrita e não de sua escolarização.

Barton (1994) cita o pesquisador Brian Street que, na década de 1980, desenvolveu um estudo em vilarejos islâmicos, onde observou as práticas de leitura e escrita. Street (*apud* BARTON, 1994) define sua abordagem como uma abordagem ideológica do letramento, pois aceita que a concepção de letramento varia de situação para situação e é dependente da ideologia. Ele opõe seu modelo ideológico de letramento ao modelo autônomo de letramento, que, por sua vez, traz uma definição de letramento separada do contexto social. O modelo de letramento

⁶ Discutiremos mais sobre as práticas de leitura na próxima seção.

⁷ Traduzimos o título da seguinte forma: Letramento – Uma introdução à ecologia da linguagem escrita.

⁸ O pesquisador utiliza o termo em inglês *print literacy*, que traduzimos como *práticas de letramento*. Segue o original em inglês: “I have taken print-literacy as a starting-point for understanding a much broader field.[...] A key to new views of literacy is situating, reading and writing in its social context.” (BARTON, 1994, p.23).

autônomo diz respeito à concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que esta maneira está associada com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Segundo Kleiman, a escrita seria, nesse modelo:

[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado [...] Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação. (KLEIMAN, 1995a, p.22).

Heath (*apud* BARTON, 1994), outra estudiosa dos estudos do letramento, que desenvolveu pesquisas, também na década de 1980, em pequenas comunidades no sul dos Estados Unidos. Desenvolvendo sua pesquisa durante sete anos e usando métodos etnográficos e sociolinguísticos, descreveu os usos da leitura e da escrita desses povos em casa e na comunidade. Tendo em mente tais práticas de leitura e escrita, Heath pesquisou também as práticas desenvolvidas no contexto escolar, com o objetivo de examinar as relações entre o letramento familiar e o letramento escolar. A unidade de análise de Heath é o evento de letramento, ou seja, as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.

Segundo Barton (1994, p.24), as pesquisas de Scribner e Cole, Street e Heath têm muito em comum: apesar de inseridas em tradições diferentes são frutos da observação de grupos de pessoas sem desconsiderá-los da sociedade em que estavam inseridos. As observações dos pesquisadores tinham como ponto de partida a vida diária dos pesquisados, o que liam e escreviam. Tais estudos mostraram a complexidade existente quando nos referimos ao termo *letramento* e a necessidade da busca de novas definições.

Barton (1994) afirma que o letramento é uma atividade social e pode ser melhor explicado quando utilizamos as definições de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. O pesquisador define os eventos de letramento da seguinte maneira:

[...] há diversas ocasiões na vida diária onde o uso da palavra escrita desempenha um papel. Podemos nos referir a essas ocasiões como eventos de letramento. Quando falamos sobre os eventos de letramento, faz-se necessário descrever como o letramento é de fato usado no cotidiano das pessoas. Um exemplo óbvio de um evento de letramento é quando um adulto lê uma história para uma criança à noite. Esse é um evento de letramento interessante desde que seja um evento regular com repetidos padrões de interação. Tais eventos são importantes para que entendamos a aprendizagem do letramento de crianças e adultos. (BARTON, 1994, p.36)⁹.

Barton (1994) ainda complementa que o termo *evento de letramento* pode ser ainda mais amplo, já que inclui qualquer atividade que envolva a palavra escrita. Quando nos referimos a esses eventos no contexto escolar, o objetivo é a aprendizagem, porém, na maioria dos eventos de letramento, a aprendizagem da leitura ou escrita não é o objetivo. A origem da noção de eventos de letramento vem da sociolinguística e é ampliada por Heath (*apud* BARTON, 1994), que os define como situações comunicativas onde o letramento desempenha um papel principal. Podemos inferir que para compreender o conceito de letramento é importante examinar eventos singulares onde a leitura e a escrita são usadas.

Outro conceito importante, quando objetivamos compreender o letramento, é o das práticas de letramento. O termo *práticas* é utilizado em diversas disciplinas e vários pesquisadores têm aplicado esse termo diretamente ao letramento. Scribner e Cole (*apud* BARTON, 1994) consideram as práticas de letramento uma ideia central e afirmam que tais práticas podem ser vistas como maneiras de se utilizar o letramento em situações similares.

Para Barton (1994, p. 37) as práticas de letramento podem ser compreendidas como práticas sociais associadas à palavra escrita. Essa noção de práticas de letramento pode nos auxiliar na compreensão de

⁹ *There are all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role. We can refer to these as literacy events. Talking in terms of literacy events is necessary to describe how literacy is actually used in people's everyday lives. An obvious example of a literacy event is when an adult reads a story to a child at night. This is an interesting literacy event in that it is often a regular event with repeated patterns of interaction. Such events are important in understanding children's and adults' learning of literacy.* (BARTON, 1994, p. 36).

como as instituições sociais e as relações de poder estruturam o nosso uso da língua escrita. Barton (1994) considera tanto a noção das práticas quanto a dos eventos de letramento indispensáveis quando objetivamos compreender a atividade social do letramento. Conforme o autor, “eventos e práticas de letramento são duas unidades básicas de análise da atividade social do letramento. Eventos de letramento são as atividades singulares onde o letramento desempenha um papel, eles (os eventos) devem ser atividades repetidas regularmente. Práticas de letramento são formas culturais de se usar o letramento durante um evento.” (BARTON, 1994, p.37)¹⁰.

No Brasil, o termo *letramento* foi inserido nas áreas da Educação e Linguística através de Mary Kato, após a publicação de sua obra *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986 (cf. KLEIMAN, 1995a; SOARES, 1998). A partir daí o termo começou a ser utilizado nas pesquisas em Linguística e Educação. Os estudos que contemplam a dimensão do letramento surgem no âmbito acadêmico na tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos que examinam os impactos sociais dos usos da escrita (KLEIMAN, 1995a). Não há um consenso com relação ao termo *letramento*, porém todos os teóricos concordam que o termo está relacionado à escrita, seja do ponto de vista da dimensão individual do termo ou da dimensão social.

O conceito de letramento, para Kleiman (2007), gestado no meio acadêmico, foi aos poucos sendo incorporado no discurso escolar. Segundo Street (*apud* BARTON, 1994), o campo dos estudos do letramento pretendia desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita e distinguir as diversas práticas de letramento da prática de alfabetização, que, por sua vez, é considerada única e geral, porém é somente uma das práticas de letramento de nossa sociedade. Não podemos desconsiderar o fato de que a alfabetização é uma importante prática de letramento, haja vista que é realizada na maior agência de letramento, a instituição escolar. Conforme Kleiman:

¹⁰ [...] *events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event.* (BARTON, 1994, p.37).

Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita. Assim, enquanto os professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno do ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização em processo de letramento. Aliás, nesse processo estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano. (KLEIMAN, 2007, p.02).

Na esfera escolar, em muitos casos, o *letramento* ainda é vinculado à fase de alfabetização, como se fosse responsabilidade do professor alfabetizador tornar os seus alunos letrados somente nas séries iniciais. Aos professores de LP, que assumem as aulas de língua materna, a partir do quarto ano do ensino fundamental até o ensino médio, caberia a tarefa de trabalhar, em sala de aula, com os diferentes gêneros que circulam socialmente.

No tocante à concepção de letramento presente na instituição escolar, Kleiman (1995a, p.20) afirma que “[...] a escola preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização [...]”. A autora também complementa que o processo de alfabetização (aquisição de códigos) é geralmente concebido em termos de uma competência individual importante para o sucesso e a promoção escolar. Outras agências de letramento como a família, a igreja, o mercado de trabalho e a comunidade demandam outras orientações de letramento, diferentes daquelas concebidas na escola.

Gee (2004, p.12) discute a questão de que algumas crianças norte-americanas não aprendem a ler e escrever nas escolas. O pesquisador utiliza diversos exemplos que nos permitem depreender que a aprendizagem não depende apenas de instruções. Um dos exemplos

que ele traz é de que a maioria dos seres humanos aprende a cozinhar sem ter necessariamente frequentado aulas de culinária, haja vista que tal aprendizagem se dá através da observação de outras pessoas cozinhando, da interação e diálogo com esses mestres e também da utilização de outros materiais, como livros de receita. Quando alguém decide aprender a cozinhar é, também, porque quer fazer parte de um grupo cultural, o das pessoas que cozinham. Gee (2004, p.12) considera que “os processos de aprendizagem culturais como aprender a cozinhar (ou contar histórias, dar e receber presentes [...]) sem dúvidas tem sua origem nos trabalhos básicos da cultura humana.”¹¹.

Gee (2004, p.13) afirma que a maioria das pessoas não tem êxito, quando aprende apenas através de instruções. O autor argumenta dizendo que a maioria dos jovens não conseguiria aprender a jogar vídeo-game através de longas instruções, pois aprender via instruções é menos eficiente do que aprender a jogar via processo cultural, ou seja, tornar-se membro da cultura dos jogos de videogame. Fazendo paralelo com a realidade da escola, o pesquisador afirma que atualmente o processo de aprendizagem (tanto da leitura como qualquer outra habilidade) ocorre através de muita instrução e práticas totalmente desconectadas dos contextos em que tais aprendizagens são realmente utilizadas pelas pessoas. Ao se referir à aprendizagem da leitura na escola, o autor afirma que:

Crianças que aprendem a ler com sucesso, o fazem porque, para eles, aprender a ler é um processo cultural e não, principalmente, um processo de instrução. Além disso, esse processo cultural tem longas raízes em casa – raízes que cresceram fortes e firmes antes mesmo da criança começar a frequentar a escola. As crianças que aprendem a ler, principalmente como um processo de instrução na escola, estão em grande desvantagem. Seria como aprender a cozinhar ou jogar vídeo-game via palestras ou práticas descontextualizadas. Possível, talvez, mas

¹¹ [...] *cultural learning processes like learning to cook [...]* undoubtedly have their origin in the basic workings of human culture. (GEE, 2004, p.12).

certamente não seria efetivo e nem fácil. (GEE, 2004, p. 13)¹².

Quando tomamos como referência os resultados apresentados pelos estudantes da educação básica de escolas públicas brasileiras em indicadores nacionais de desempenho em leitura, percebemos que nossas escolas não estão tendo êxito na tarefa de formar leitores proficientes. Se considerarmos um dos indicadores de desempenho que avaliam a qualidade do ensino, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹³, que objetiva avaliar e medir as habilidades de leitura dos alunos da 8.^a série, notamos que, de acordo com os resultados do teste aplicado em 2001, somente 10% dos alunos avaliados obtiveram resultado satisfatório na prova de Língua Portuguesa. Cerca de 84% dos alunos obtiveram resultados abaixo do esperado para o nível de leitura da 8.^a série do ensino fundamental. Qual fator ou fatores justificam tal desempenho? Será que, conforme Gee (2004), que pesquisou o contexto norte-americano, muitas das escolas brasileiras conduzem o processo de aprendizagem da leitura e escrita através de muita instrução e práticas totalmente desconectadas dos contextos em que essas aprendizagens são utilizadas pelos alunos?

Ainda, observa-se que em muitas escolas, as práticas de uso da leitura e escrita são pautadas no modelo de letramento autônomo, que, segundo Barton (1994), desconsidera as questões sociais implicadas no letramento. Para Street (1984, *apud* BARTON, 1994), as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, assim os significados que a língua escrita assume para um grupo depende dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. O modelo ideológico de letramento tem como base a natureza social da linguagem, portanto a leitura e a escrita, nesse modelo, são concebidas como práticas sociais determinadas pelos contextos em que estão inseridas.

¹² *Children who learn to read successfully do so, because, for them, learning to read is a cultural and not primarily an instructed process. Furthermore, this cultural process has long roots at home – roots which have grown strong and firm before the child has walked in school. Children who must learn reading primarily as an instructed process in school are at an acute disadvantage. It would be like learning to cook or play video games via lectures or decontextualized skill-and-drill. Possible, maybe, but surely neither effective nor easy.* (GEE, 2004, p.13).

¹³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Qualidade da Educação:** uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 04 dez. 2010.

2.3 LEITURA: UMA PLURALIDADE DE DEFINIÇÕES

A leitura é objeto de estudo de muitos pesquisadores. Tentar defini-la é adotar uma perspectiva teórica, mesmo que não explicitada. Ler pode ser definido através do olhar que se lança sobre o texto (seja ele oral, escrito ou imagético). Já Roger Chartier, estudioso francês da história cultural, pesquisou a história das práticas de leitura objetivando reconhecer as características dessas práticas no centro das próprias representações e seus suportes. Chartier (2001), considerando os textos, os livros e seus autores, afirma que é possível definir as leituras que os autores objetivavam produzir e as leituras mais adequadas para cada suporte. Para o pesquisador:

[...] todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra, como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça o seu leitor ideal. (CHARTIER, 2001, p.20).

Chartier (2001) evidencia que o aspecto material (material utilizado, impressão, tipo de letra, etc.) define quais são os modos adequados de uso de cada texto e também a interpretação correta. Esses aspectos materiais podem ser definidos pelo autor de cada texto, que, ao produzi-lo, esboça um leitor ideal (leitor previsto, na perspectiva do Círculo de Bakhtin). O leitor, por sua vez, precisa possuir as competências de leitura necessárias, pois é a representação de um leitor ideal que define o trabalho de escrita e de edição do impresso. O leitor é o guia dos autores e escritores, pois:

[...] os autores e editores têm sempre uma clara representação: são as competências que supõe nele que guiam seu trabalho de escrita e de edição; são os pensamentos e as condutas que desejam nele que fundam seus esforços e efeitos de persuasão. (CHARTIER, 2001, p.20).

Chartier (2001) ao discutir a leitura e suas práticas afirma que dois fatores precisam ser considerados: o material impresso, que sempre impõe uma determinada leitura e sua compreensão, e o leitor, que já foi idealizado pelos autores ou escritores. Traçar uma história das leituras e de suas práticas não é possível apenas com os balizamentos obtidos através dos textos e materiais impressos com identificações escriturais ou tipográficas de leituras supostas ou desejadas. Não podemos desconsiderar a existência do leitor, e cada leitor, a partir de suas referências (sejam elas individuais, existenciais, sociais ou históricas), dá um sentido singular e ao mesmo tempo partilhado aos textos de que se apropria.

Ao procurar traçar uma história das práticas de leitura, o pesquisador francês busca a história do impresso. Para ele, nos últimos anos, os estudos sobre a história do livro multiplicaram-se, porém há ausência de estudos que contemplem os usos, os manuseios, as formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos. O autor atenta para a importância do aspecto material inerente ao processo de leitura, ou seja, discute sobre a importância dos suportes sobre os quais ela ocorre. Esses suportes (modos de impressão, ilustrações, tipos de papéis utilizados) são fontes que nos permitem estudar as práticas de leitura e detectar traços da imagem de um leitor inscrita no texto pelo seu autor. Simultaneamente à instauração desse leitor idealizado, projeta-se uma posição do autor. Assim, em um texto, tanto autor quanto leitor estão presentes; ainda, ao autor credita-se o poder de controlar a recepção da leitura.

Conforme Chartier (2001) nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, os livros parecem ter sido mais largamente presentes e partilhados do que se pensou por muito tempo. A circulação dos mesmos objetos impressos de um grupo social a outro é mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a leitura dos camponeses. Ainda conforme o autor, atualmente “os mesmos textos e livros são objeto de múltiplas decifrações – socialmente contrastantes.” (CHARTIER, 2001, p. 79). Tal fato pode completar os estudos acerca da distribuição dos livros com seus usos e empregos, ou seja, acrescentar ao conhecimento da presença dos livros o conhecimento das formas de se ler.

Para tentar mensurar o tamanho da população capaz de ler na sociedade antiga, os estudos clássicos da alfabetização recorriam à identificação da porcentagem da população apta a ler e escrever, com aquela dos grupos que sabiam assinar. Na Inglaterra do século XVII, a

partir da análise de diários autobiográficos, constatou-se que a aquisição do domínio da leitura era feita antes dos sete anos, geralmente fora da escola, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que exercia a função de pedagogo. Outra constatação da época foi a de que era apenas no oitavo ano que se aprimorava o aprendizado da escrita, em escolas conhecidas como Grammar Schools. De acordo com Chartier (2001, p. 80), os trabalhadores ingleses enviavam seus filhos para tais escolas, onde aprendiam a aperfeiçoar a escrita, enquanto as filhas deviam concentrar-se em apenas saber ler, costurar ou fiar.

Buscando o significado da leitura nas sociedades tradicionais, Chartier (2001) procura reconstituir as diferenciações mascaradas (até hoje) por uma concepção reduzida e simplificadora da alfabetização. Segundo o pesquisador:

Uma primeira diferença, a mais exteriormente visível, reside na modalidade física do próprio ato léxico, que distingue uma leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página, e uma outra, que necessita da oralização, em voz alta ou baixa.[...] Progressivamente, instaurou-se assim uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil. [...] A uma leitura oral, sempre representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobiliza o corpo inteiro, sucede em meios cada vez mais amplos uma outra arte do ler, a do livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual. (CHARTIER, 2001, p. 82).

Para Chartier (2001) essa diferenciação entre a leitura oral e a leitura silenciosa também pode ser entendida como um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade. A leitura oral costuma ser utilizada por leitores menos competentes ou em estágio inicial de aprendizagem, pois é através da oralização que conseguem distinguir palavras de frases e reconhecer a pontuação. O leitor silencioso, por sua vez, é visto como um leitor mais competente, que já atingiu determinado nível de leitura. Para Chartier (2001) a oposição entre visualização e oralização é o indicador mais manifesto de uma das diferenças nas maneiras de ler, porém a leitura silenciosa não é única, e as capacidades daqueles que a praticam podem variar consideravelmente.

Além da diferença de competências, há também diferenças que provêm do estilo da leitura e que geram relações mais contrastadas entre

o leitor e o objeto lido. Na Alemanha, na segunda metade do século XVIII, e na Nova Inglaterra, na primeira metade do século XIX, constata-se a passagem de uma leitura dita intensiva (*traditional literacy*) a outro tipo de leitura, chamado de extensiva.

Na Alemanha reformada, assim como na América puritana, a Bíblia constitui, evidentemente, o alimento primeiro dessa prática plural do escrito.

[...] nesse estilo antigo, a leitura é reverência e respeito pelo livro, porque ele é raro, porque está carregado de sacralidade mesmo quando é profano, porque ensina o essencial. Essa leitura intensa produz a eficácia do livro, cujo texto torna-se uma referência familiar, cujas fórmulas dão forma às maneiras de pensar e de contar. Uma relação atenta e diferente liga o leitor àquilo que lê, incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu. (CHARTIER, 2001, p.86).

Ainda conforme Chartier (2001), é entre 1750 e 1850, da Alemanha à Nova Inglaterra, que uma nova maneira de ler prevalece, que é a leitura de numerosos textos, lidos de maneira silenciosa e individualmente, em uma relação de intimidade. As ocasiões de ler se emancipam das celebrações religiosas e familiares e também há um contato mais livre com os objetos impressos. Esse novo estilo de leitura traduz um menor investimento no livro e uma menor eficácia dos textos. Entre os impressos de grande circulação, dois provocam leituras intensas, suficientemente fortes para moldar as maneiras de pensar e de contar. Trata-se da leitura de almanaques (objeto de consultas e de referências familiares), que, com suas divisões e seus referenciais, organizam a escrita íntima; e também da leitura de folhetins, que davam a conhecer crimes e prodígios, catástrofes e milagres, fatos históricos e variedades. Tais leituras pertencem a uma *figura de leitura* qualificada de intensiva, entendida aqui por uma “maneira de ler que assegura eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido.” (CHARTIER, 2001, p.88).

Quanto à produção de textos, Chartier (2001) chama a atenção para as *senhas* (explícitas ou implícitas) inscritas nas obras pelos autores. O objetivo dessas *senhas* ou pistas é produzir uma leitura adequada para uma determinada obra, ou seja, uma leitura que esteja de acordo com as intenções do autor. Essas *senhas* ou pistas, inscritas nas obras, podem ser dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao

leitor e, além de definir o que deve ser uma relação adequada com o texto, também impõem o seu sentido. O pesquisador também levanta diferenças entre a produção de textos e a produção de livros, pois os procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas, sim, à impressão. Cabe ao editor definir a disposição e a divisão do texto no livro, sua tipografia e suas ilustrações. Tais disposições também podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto.

Os dispositivos tipográficos têm, portanto tanta importância, ou até mais, do que os sinais textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores. (CHARTIER, R. 2001, p. 100).

Quanto à recepção dos textos, Chartier (2001) levanta o problema da existência de duas diferentes perspectivas. Se considerarmos que os dispositivos textuais impõem ao leitor uma posição relativa à obra, ou seja, uma maneira de ler e compreender, afirmamos que o horizonte de expectativas dos leitores é unitário e fundado sobre uma experiência partilhada. Se considerarmos a pluralidade das leituras possíveis de um mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada leitor, as condições de apropriação do texto, então, ocorrem fora dele e, portanto, fora do alcance de um enfoque totalmente centrado sobre o leitor na obra e não no social. Quando ao considerarmos a leitura damos atenção aos dispositivos tipográficos, podemos diminuir essa ambiguidade, tendo em vista que se inscrevem, no material tipográfico, leituras socialmente diferenciadas ou, pelo menos, as representações feitas pelos fabricantes dos impressos. Tentar reconstruir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é contar a leitura efetuada e nem insinuar que todos os leitores leram da forma que os fabricantes dos impressos e autores desejaram que lessem. Para Chartier (2001) o conhecimento das práticas plurais de leitura será para sempre inacessível, já que nenhum arquivo guarda suas histórias e seus vestígios, sendo que o único indício do uso do livro é o próprio livro.

Goulemot (2001) define *leitura* como uma tarefa de produção de sentidos e enfatiza que não há leitura ingênua, ou seja, distante de

qualquer referência exterior ao texto. Nas palavras de Goulemot, a leitura é definida como atribuição de sentido, uma vez que:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação de sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. (GOULEMOT, 2001, p.108).

Para Goulemot (2001) o leitor e a situação de leitura são chamados de *fora-do-texto* e é a partir do trabalho que esse *fora-do-texto* opera que nasce o sentido dado ao texto. As relações com o livro ou o texto, ou seja, as possibilidades de se construir sentido se dão por meio das atitudes do leitor e, inversamente, o livro ou texto, tomado a partir de um gênero, define a posição de sua leitura. Goulemot define o leitor e o ato de ler por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca.

A fisiologia diz respeito à posição do leitor, isto é, sua atitude no momento da leitura (sentado, em pé), o rito de leitura e as atitudes do leitor. A posição do corpo do leitor é uma livre escolha e, ao mesmo tempo, uma imposição, já que revela atitudes-modelo ou tipos de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro e também de uma liberdade que não pode ser quantificada.

O leitor é também definido por uma história coletiva e pessoal, pois, segundo Goulemot (2001, p. 110), “a história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas opções políticas.” O pesquisador divide a história presente no *fora-do-texto* em dois tipos: história cultural e história mítica. A primeira é a história política e social, que trabalha aquilo que lemos, e a última diz respeito aos acontecimentos altamente valorizados, dos quais não testemunhamos, mas nos sentimos herdeiros: é a memória coletiva e institucional de uma coletividade nacional, insuflada pelo viés do ensino e do discurso mudo dos nomes das ruas, selos postais, monumentos, etc. Para Goulemot, a história mítica molda toda a leitura, pois ela, de fato, está presente na leitura e na escrita, uma vez que constituiu um discurso comum.

O terceiro campo que constitui o leitor e o ato de ler é a biblioteca. Goulemot (2001) quis dizer com o termo *biblioteca* que

qualquer leitura é uma leitura comparativa, ou seja, o contato do livro lido com outros livros. Para Goulemot, há dialogismo e intertextualidade (no sentido bakhtiniano) da prática da própria leitura. Ler, nesse sentido, seria fazer emergir a biblioteca vivida, isto é, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. Raramente lemos o desconhecido, já que, no momento da leitura, dialogamos com nossas memórias de leituras anteriores e nossa bagagem cultural.

Goulemot (2001) também usa o conceito de horizonte de expectativa quando diz que cada época constitui seus modelos e códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, conforme os grupos culturais. Diversos modos de narrativa coabitam no mesmo espaço cultural e social, e a posse dos códigos que os regem permite a leitura. A acumulação de códigos narrativos adquiridos na potencialidade da leitura se constitui no próprio movimento histórico e cultural, porém, em um momento dado e em uma sociedade definida, permite a hierarquização cultural. O grau de cultura compara-se à polivalência dos códigos narrativos, podendo ser colocado em jogo no ato de ler.

Conforme dito anteriormente, Goulemot (2001) define leitura como produção de sentidos. Segundo o autor, o sentido nasce tanto do exterior cultural quanto do próprio texto, e é certo que o sentido a ser construído constitui-se a partir de sentidos já adquiridos. O pesquisador define leitura também como um “jogo de espelhos”, pois todo o saber do leitor - saber fixado, institucionalizado, saber móvel e vestígios - trabalha o texto lido. Não há compreensão autônoma, ou seja, sentido imposto pelo livro em leitura, pois a leitura é uma forma de troca. Por essa razão, a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro.

Podemos também entender a leitura dentro de uma perspectiva mais cognitiva, conforme destaca Kleiman (1995b) ao afirmar que para haver a compreensão de um texto é necessário que o leitor utilize os conhecimentos prévios adquiridos durante a sua vida, ou seja, o leitor utiliza aquilo que ele já sabe; por isso, é na interação com vários conhecimentos que o texto passa a ter sentido. Para a autora:

[...] leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão do texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo

o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1995b, p.27).

Kleiman (1995b) cita os diferentes níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura, que são: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico abrange desde o conhecimento da pronúncia do português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. O conhecimento linguístico, segundo a autora, desempenha um papel central no processamento do texto.

Um segundo nível de conhecimento é o textual. Este também entra em jogo no momento da leitura. Kleiman (1995b) define esse nível de conhecimento como um conjunto de noções e conceitos sobre o texto e formas de discurso. Segundo a autora:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 1995b, p. 20).

Tanto o conhecimento linguístico quanto o textual fazem parte do conhecimento prévio do leitor. Um terceiro nível de conhecimento prévio necessário para haver compreensão leitora é o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido formalmente ou informalmente. Para haver compreensão durante a leitura de um texto, a parte de conhecimento de mundo que é relevante para a compreensão desse texto deve estar ativada. Pouca familiaridade com um determinado assunto ou área pode causar incompreensão de um texto mais específico.

A ativação do conhecimento prévio (linguístico, textual e de mundo) é essencial à compreensão, já que é o conhecimento que o leitor tem sobre um assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diversas partes do texto num todo coerente. Kleiman (1995b, p.25) afirma que “este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo, e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.”

Kleiman (1995b) enfatiza como aspectos importantes para a compreensão de um texto, além do conhecimento prévio, o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. A autora aponta como duas atividades relevantes para a compreensão de um texto escrito, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses. Ambos são de natureza metacognitiva, ou seja, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, o próprio fazer e a própria capacidade.

Quanto ao estabelecimento de objetivos e propósitos, a autora afirma que, algumas vezes, a atividade de leitura na escola é *difusa e confusa*, constituindo-se apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, entre outras tarefas de ensino da língua, não havendo objetivos e propósitos de leitura claros e bem definidos. No que diz respeito à importância de se ter objetivos e propósitos de leitura bem definidos quando estamos lendo um texto escrito, a autora afirma que:

[...] há evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito. (KLEIMAN, 1995b, p. 30-31).

Para Kleiman (1995b), a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura, porém há diferenças entre as leituras determinadas pelos diferentes gêneros. Se compararmos a leitura de uma bula de remédio à leitura de um romance, percebemos que a primeira se presta a poucos objetivos enquanto a última pode atender a diversos propósitos. Se levarmos em conta a leitura de textos de não-ficção, o estabelecimento de propósitos e objetivos de leitura permitirá que o leitor lembre mais e melhor aquilo que foi lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é uma estratégia metacognitiva e tal estratégia é desenvolvida ao longo dos anos de uma pessoa. É devido ao papel das estratégias metacognitivas que Kleiman afirma que a leitura caracteriza-se em um só processo e que as variadas formas de ler são apenas diferentes caminhos para alcançar o objetivo pretendido.

Quanto à formulação de hipóteses, Kleiman (1995b, p. 36) define leitura como “uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e testa à medida que vai lendo o texto.” O texto, por sua vez, não é um produto acabado que

traz tudo pronto para um leitor que receberá a informação de forma passiva, pois um dos papéis do leitor, determinado pelos seus objetivos e expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura.

2.4 O ENSINO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A professora e pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier¹⁴, reportando-se a pesquisas realizadas na França sobre as práticas de leitura de crianças e jovens, discute sobre as finalidades do uso da literatura em sala de aula, da formação do gosto pela leitura e sua relação com o sucesso escolar, das escolhas e partilhas de leituras entre professores e alunos e dos clássicos literários trabalhados em sala de aula tanto com crianças quanto com jovens.

No que diz respeito à utilização da leitura infanto-juvenil, Chartier (2008) afirma que até o final de 1950, o discurso sobre as leituras infantis era de que tais leituras contribuíam para a formação da personalidade, da inteligência e do caráter das crianças, não as tornando apenas meros consumidores de textos impressos. A leitura infantil vista por esse ângulo não tinha como propósito somente distrair ou habituar os jovens leitores a utilizarem textos. A partir da década de 1960, esse discurso foi fortemente criticado, pois foi considerado elitista e normativo, mas, conforme Chartier (2008), ele é muito bem fundamentado, já que não podemos, quando tratamos de despertar o gosto pela leitura de alguém, prometer a essa pessoa prazer imediato. A autora utiliza uma metáfora culinária quando se refere aos discursos sobre a leitura pautados no prazer:

Se deseja formar o gosto de alguém pela leitura, todos sabem que não se pode prometer a essa pessoa o prazer imediato e o tempo todo. Na França, quando se trata de formar o gosto das novas gerações em matéria de culinária, podemos pensar que vale a pena lutar contra o estilo “Mac Donald’s”, que dá entretanto tanto prazer imediato às crianças. [...] Isso se chama formar o gosto, que é um verdadeiro aprendizado cultural, e é preciso

¹⁴ Doutora em Educação, atualmente professora e pesquisadora do Service d’Historie de l’Education/CNRS, Lion, França.

tempo para isso. Sabemos bem que se corre então o risco de não fazer “provar” imediatamente os pratos que propomos e cujos aromas são sutis demais para os palatos habituados a gostos sem surpresa do Mac Donald’s e da Coca-Cola. (CHARTIER, 2008, p.129).

A pesquisadora considera a formação do gosto pela leitura uma aprendizagem cultural que, assim como o desenvolvimento de um paladar mais refinado, ocorre lentamente. Ainda são muito fortes os discursos sobre a leitura pautados no prazer. Alguns discursos sugerem que o prazer estaria localizado no texto, que, por sua vez, está sempre à espera do leitor. Já outros se referem ao prazer imediato dado pelo reconhecimento daquilo de que se gosta facilmente, como no caso dos exemplos culinários utilizados pela pesquisadora.

Referindo-se ao uso de textos considerados literários em sala de aula, a literatura infanto-juvenil é utilizada como uma *isca* agradável e sedutora que muito contribui para a iniciação e formação do jovem leitor. Seria com o auxílio dos textos, pertencentes à literatura infanto-juvenil, que a criança e depois o jovem se tornaria um leitor autônomo e, em seguida, passaria a ler outros textos presentes em seu meio, como jornais e revistas. Quanto à escolha dos textos e livros utilizados para a formação dos jovens leitores, Chartier (2008, p.132), referindo-se a professores de língua, pedagogos e bibliotecários na França, afirma que há diferentes posições. Existem aqueles que defendem a posição da leitura por prazer e fazem escolhas não levando em conta a questão dos autores específicos para a infância e juventude, portanto, não se preocupam em saber se estão selecionando textos pertencentes à literatura infanto-juvenil. Nessa posição, o importante é manter o leque de opções amplo e variado para que cada estudante encontre e leia o que lhe agrade, pois o importante é que as crianças e os jovens leiam.

Para outros profissionais, é importante fazer a seleção dos materiais em função dos objetivos pedagógicos, já que para esse grupo existem alguns livros no mercado “indignos” de pertencer a uma lista proposta em sala de aula. A questão da seleção de materiais de leitura voltados para a infância e juventude é levantada por muitos bibliotecários, pedagogos, mas principalmente por professores de língua, que, por sua vez, se percebem de maneiras distintas: há aqueles que se sentem encarregados de fazer dominar a língua escrita e há aqueles que se percebem mais como professores de literatura, encarregados de transmiti-la.

Um fenômeno observado atualmente, fruto das pesquisas realizadas pelos sociólogos da leitura, é a dissociação bem marcada entre o fato de gostar de ler e o fato de ser reconhecido como bom aluno no âmbito escolar. Chartier (2008), quando discute o amor pela leitura e o sucesso escolar, cita o sociólogo francês Francois de Singly, que concluiu através de suas pesquisas realizadas em 1992 que as duas pontas estão se desconectando, ou seja, não podemos associar o sucesso escolar de alguns alunos ao fato de serem leitores ou não. As pesquisas do sociólogo indicaram alunos em evidente processo de fracasso escolar e que são grandes leitores, frequentadores assíduos de bibliotecas inclusive. O fenômeno inverso também pôde ser percebido pelo pesquisador, pois havia ótimos alunos em francês, com boas notas em leitura metódica e produções escritas, que afirmavam não gostar de ler. Durante muito tempo constatou-se que quanto mais um leitor era escolarizado, mais chances ele teria de se tornar um grande leitor, porém, atualmente, conforme conclui a pesquisadora francesa:

[...] o consumo de livros e a qualificação escolar não estão mais tão solidamente ligados. A escolarização aumentou de forma intensa para todos, mas o crescimento de leitores não acompanhou essa curva do prolongamento dos estudos: os que terminam o ensino médio hoje lêem menos do que os de vinte anos atrás. [...] o fato de fazer estudos superiores não implica mais o fato de ser um grande leitor, e menos ainda de ser um grande leitor de literatura. Sentimos que as coisas mudaram. (CHARTIER, A. 2008, p.138).

A autora ainda complementa que hoje, no lugar de medirmos, em termos estritamente quantitativos, o quanto se lê, podemos procurar conhecer a qualidade e o conteúdo do que está sendo lido. A formação do gosto dos leitores torna-se novamente prioritária, e através disso talvez a questão da literatura na escola.

Quando pensamos na formação de leitores no Brasil, percebemos que o mesmo fato ocorre, o nível de escolarização não está ligado ao fato de se estar formando leitores autônomos ou de literatura. O professor não pode ignorar o que o seu aluno já lê, mas pode tentar oportunizar aos seus alunos outros tipos de leitura. Tomando as palavras de Chartier (2008, p.144), “aqueles que prescrevem leituras são sempre velhos leitores”, ou seja, os professores responsáveis pela formação do leitor já construíram um capital de referências culturais, já tem uma

coleção impressionante de memórias de leituras, porém seus jovens alunos ainda não possuem essa memória. A questão é saber como organizar, nas transmissões, nas escolhas do que se lê em sala de aula, os textos clássicos e conhecidos e as novidades editoriais, afinal o tempo da escola é limitado e não se pode ler tudo.

Quando analisamos o desempenho dos estudantes brasileiros nos exames que avaliam a leitura, mais especificamente o PISA-2000 (*Programme for International Student Assessment*)¹⁵, percebemos que ainda temos um longo caminho a trilhar quando a questão é o ensino da leitura e a formação de leitores. O desempenho em leitura dos estudantes brasileiros na faixa etária de 15 anos foi inferior ao do conjunto de países avaliados. Ao todo, cinco mil estudantes brasileiros participaram do PISA 2000, que contou com a participação de trinta e dois países. A média em leitura do conjunto de países participantes foi de 499 pontos. Os estudantes finlandeses foram os primeiros colocados com a pontuação de 548 pontos. A média dos estudantes brasileiros foi de 383 pontos, conferindo ao Brasil o último lugar no desempenho em leitura.

Soares (2008)¹⁶ discute a questão da leitura em nosso país, principalmente a concepção de que “brasileiros lêem pouco” ou “brasileiros lêem mal”. Para a autora, graças à divulgação através da mídia, as discussões entre leitura e o seu ensino ultrapassaram os limites da escola, tornando-se preocupação de outros profissionais, de políticos e de pais de alunos. Tal preocupação é positiva no sentido de que a questão do ensino da leitura e formação de leitores talvez tenha chegado ao limite, porém ainda não se ultrapassou os limites da denúncia, ou

¹⁵ O PISA é um programa de âmbito internacional que avalia, em diferentes países, o desempenho de alunos na faixa de 15 anos. A avaliação acontece a cada três anos, com a aplicação de testes que, a cada vez, põem o foco em uma das seguintes áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em 2000 deu-se ênfase à Leitura; em 2003, à Matemática e, em 2006, a ênfase foi dada à área de Ciências. Em 2009, novamente a habilidade avaliada foi a Leitura, os resultados foram publicados em dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 4 dez. 2010.

¹⁶ Referimos-nos ao texto **Ler, Verbo Transitivo**, que foi originalmente publicado na Internet, no *site* Leia Brasil, em 2002. Tal texto, quando publicado, dialogava com os comentários de alguns educadores a críticas amplamente divulgadas na mídia aos resultados dos estudantes brasileiros no teste de avaliação internacional de desempenho em leitura – PISA/2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Apesar de ter sido produzido e publicado com objetivos e para leitores que configuraram aquele momento, o texto perdeu o a provisoriamente do momento de sua produção e foi mantido na página “Suporte para a leitura”, com acesso disponível em: <http://leiabrasil.org.br/leiaecomente/verbo_intransitivo.htm>. Em virtude da atualidade das questões que o texto levanta, também foi publicado como introdução do livro **Leituras Literárias: discursos transitivos**, conforme as referências no final desta dissertação.

seja, a procura dos responsáveis pelo mau desempenho dos alunos brasileiros no quesito leitura. Conforme a pesquisadora:

[...] bem à moda brasileira, não temos ido além da denúncia e da busca de “culpados”: Os pais, que também não lêem? os professores, que não são, eles mesmos, leitores? ou que não formam ou não sabem formar leitores? a escola, que não tem biblioteca? A tela – da TV, da Internet, dos jogos eletrônicos – que vêm substituindo na preferência de crianças e jovens, a página impressa? o governo, que não tem uma política de leitura. (SOARES, 2008, p.30).

A autora complementa que o perigo desta “síndrome denunciatória” é o esquecimento de se caracterizar e interpretar o real problema, sem os quais não encontramos as causas e, conseqüentemente, as soluções possíveis. Afinal, quando se diz que o “brasileiro lê pouco e lê mal”, percebemos que há uma concepção de leitura implícita e de brasileiro também, afinal de que brasileiro se fala? O que se entende por leitura?

Podemos tomar o verbo *ler* como intransitivo, ou seja, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificação de palavras e frases; desse modo, diz-se que alguém sabe ou não ler ou está ou não alfabetizado. Se tomarmos o verbo *ler* numa acepção além desse nível básico, ou melhor, se tomarmos *ler* como atividade social de interação com a material escrito, podemos considerá-lo verbo transitivo que exige complemento. Nesse caso, consideramos o quê a pessoa lê e como lê. Magda Soares define ler, verbo intransitivo, da seguinte forma:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com

que se lê o último livro de Saramago. (SOARES, 2008, p.31).

É preciso dar um complemento ao verbo *ler* quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal, da mesma maneira que é preciso dar complemento ao verbo *ler* quando se tem o objetivo de desenvolver práticas de leitura em sala de aula e quando se avalia a leitura. No caso do ensino da leitura nas escolas, não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo. A escola ou os professores não podem optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado gênero.

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. Por tudo isso, certamente não é justo, sem uma análise mais ampla e objetiva da questão, atribuir à escola e aos professores a “culpa” por não estar preparando os nossos jovens para provas internacionais de avaliação que têm objetivos muito específicos e bem delimitados. (SOARES, 2008, p.33).

Leituras diferentes requerem diferentes processos de leitura e diferentes formas de ensinar, haja vista que lidamos de maneiras diferentes quando nos deparamos com diferentes textos. Dito de outro modo, textos de diferentes gêneros do discurso pressupõem/requerem diferentes *gestos* de leitura.

2.5 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITOR E FORMADOR DE LEITORES

Antes de tratarmos do campo da formação de professores de língua materna, vale salientar que a disciplina escolar *Língua Portuguesa* foi inserida no currículo escolar brasileiro apenas nas últimas décadas do século XIX. Conforme Soares (2002), até o fim do

Império, a Retórica, a Poética e a Gramática eram as disciplinas nas quais se concretizava o ensino da língua portuguesa¹⁷. Tomando como base e exemplo o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, criado em 1837, a autora observa que o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo por meio das disciplinas de Retórica e Poética. É somente no final do século XIX que as três disciplinas citadas anteriormente (Retórica, Poética e Gramática) são fundidas em uma só, denominada Português. É interessante observar que só em 1871 é criado, por decreto imperial, o cargo de professor de Português, exercido naquela época por estudiosos da língua e de sua literatura, e que desempenhavam também outras profissões, como o Direito e a Medicina, por exemplo. O Curso Superior de Letras, objetivando a formação específica de professores de Português, foi criado apenas em 1930.

No Brasil, o campo de formação de professores tem hoje um considerável número de pesquisas acadêmicas tanto na área da Educação quanto na área da Linguística Aplicada, que tematizam questões acerca do ensino e aprendizagem da escrita e da leitura de professores, em nosso caso, de LP.

Atualmente, podemos observar que, ao lado da produção científica de várias áreas da linguística, tem havido efetivamente uma contribuição para o campo que teoriza sobre a formação docente. Segundo Andrade (2007), além de divulgar os conteúdos sobre a língua, devemos atentar para os trabalhos de pesquisa que têm como tema a formação docente, pois, conforme já dito anteriormente, é somente através da junção entre conhecimento teórico (disciplinar) e certa atitude de formador que podemos vislumbrar um resultado efetivo sobre a formação docente. Quanto à formação do professor, Andrade afirma que:

A formação em que se respalda o professor deveria permitir-lhe ensinar a seus alunos (além do conteúdo): que deveria ser possível, a cada vez, buscar o saber; que há fontes de saber e que há lugares de saber que devem ser buscados. Trata-se de um saber prático sobre o próprio conhecimento. Não se trata de possuir ou não conhecimento, mas de ter uma dimensão mais

¹⁷ Quando usada em minúsculo, a expressão *língua portuguesa* refere-se à língua; quando usada em letras maiúsculas, a expressão *Língua Portuguesa* significa o nome de uma disciplina escolar.

distanciada da posição que se pode ocupar, ao se perceber inserido no mundo das informações. Será a partir de tal percepção que o profissional poderá movimentar-se, num mundo que é balizado por locais de saber. A sua experiência particular de leitor será fundamental para que ele possa transmitir essa aprendizagem aos seus alunos. (ANDRADE, 2007, p.12).

Andrade (2007) fez uma análise das leituras disponíveis aos professores, tendo como ponto de partida a produção científica brasileira sobre o ensino da leitura na década de 1980, momento em que o campo da formação docente ainda estava em constituição, pois os diálogos entre a universidade e a escola eram ainda novidade. A pesquisadora verificou que a maioria dos autores das obras endereçadas à formação docente eram professores universitários e pertencentes à Unicamp, fato que a levou a analisar a produção dessa universidade.

A pesquisadora selecionou trinta e quatro obras, publicadas entre os anos de 1983 a 1991 e endereçadas ao professor leitor, consideradas por ela “cartas enviadas pelos professores universitários”. Tais “cartas” foram analisadas observando a redação personalizada, o objetivo pretendido e o destinatário em vista, no caso, os professores. As obras foram agrupadas pela pesquisadora segundo critérios de endereçamento e tema tratado em seis grupos distintos: vulgarização científica; pesquisas sobre a escola; pesquisa aplicada; reflexões sobre o ensino; manual de atividades e relatos de experiência. Das trinta e quatro obras, dezenove objetivavam a vulgarização científica e nove obras foram inseridas no grupo de pesquisas sobre a escola. Para Andrade (2007), esses dois tipos de produção são os mais investidos pelos cientistas. Nas palavras dela:

[...] *nessas cartas* enviadas pelos professores universitários, que têm por destino a prática de ensino e contêm as contribuições que a pesquisa considera poder dar à formação dos professores de língua, o pólo dos grupos I e II (vulgarização científica e pesquisas sobre a escola) concentra mais obras do que os outros. Ora, esse dois tipos são os mais investidos no seu papel de cientista e os que demonstram mais fracamente um interesse explícito e específico no que diz respeito à formação. Interessante concluir que os autores mais presentes no campo da formação são os que

se dirigem ao professor de forma menos específica e personalizada. (ANDRADE, 2007, p. 49-50).

Andrade (2007) verificou que os autores mais presentes no campo da formação docente são aqueles que se dirigem ao professor-leitor de forma menos personalizada e que a grande maioria das obras analisadas situa-se a distâncias variáveis do professor, ou seja, os pesquisadores-autores dessas obras oferecem seu conhecimento de pesquisa para o seu próprio campo científico, sendo que o endereçamento ao professor é apenas contingente.

Não podemos deixar de comentar que as obras analisadas por Andrade foram publicadas na década de 1980, e nessa época “a formação docente na acepção de interlocução entre universidade e ensino estava ainda em germe” (ANDRADE, 2007, p.72). A autora afirma que essa década é marcada por obras endereçadas a um professor que não “sabe” aquilo que deveria saber ou a um professor que quer saber, porém não chega a conseguir. Já na década de 1990 os pesquisadores estão situados em uma posição diferente. É a partir de 1990 que se tornam mais frequentes as discussões sobre o que é ser um professor em formação. Ainda na mesma época, há um movimento de valorização da prática do professor, chegando-se a afirmar que os saberes emanados da própria prática eram mais importantes do que uma formação teórica. Nas palavras da pesquisadora:

Na década de 1990, marca-se um pólo oposto (à década de 80), chegando-se a conceber e a realizar-se um projeto de professor que sabe, cujo saber é voltado diretamente para a prática, ou seja, o que ele sabe é o que se deve saber. Os pesquisadores são situados em outra posição: não mais a de quem busca se comunicar, mas a de quem é buscado pelos professores que têm bem mais clara a sua demanda. (ANDRADE, 2007, p.77).

É também na segunda metade da década de 1990 que são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que surgem como norteadores oficiais para o trabalho docente e apresentam uma nova proposta de ensino de língua materna gestada no meio acadêmico. Para as aulas de Língua Portuguesa, os PCN priorizam as práticas de escuta/leitura, de produção textual e de análise linguística.

É no início de 2000 que se podem observar, após duas décadas de tentativas de diálogo, movimentos mais efetivos de mudança. Conforme Andrade (2007), os pesquisadores parecem ter maior consciência das necessidades pedagógicas de seu interlocutor, o professor. Pesquisadores que produzem conhecimentos destinados ao professor passam a elaborar também livros do tipo *Manual de Atividades*¹⁸. Andrade observa que há um movimento de ajustamento entre teoria e prática, ou seja, um diálogo entre os discursos que se estabelecem nos campos acadêmico e escolar, possibilitando aos interlocutores (professores da educação básica) a construção de identidades de tal maneira que a sua ação discursiva represente transformações sobre a língua e sobre os conhecimentos a ele transmitidos.

Silva (2003) afirma em sua tese de doutorado que, no tocante ao ensino da língua materna, o olhar sobre a prática docente tem sido mais frequente, haja vista que formar leitores proficientes e autônomos tem sido encarado como um dos grandes desafios da escola. Para a pesquisadora, a competência dos profissionais da educação responsáveis pelo ensino da língua tem sido, muitas vezes, colocada em dúvida e, em meio às discussões, os professores vêm sendo responsabilizados pelo mau desempenho dos alunos nos testes que avaliam a qualidade do ensino nas escolas públicas de nosso país, fato que fomenta a imagem desprestigiada desses profissionais.

Em sua tese de doutorado, Silva (2003) pesquisou as leituras de duas professoras alfabetizadoras para discutir a natureza dos problemas de compreensão do texto lido, no caso, os PCN¹⁹ - para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Para a pesquisadora:

[...] a leitura desempenha um importante papel no processo de formação continuada do professor. É por meio dela que o professor teria acesso aos saberes que, de alguma forma, contribuem para o

¹⁸ Um exemplo citado por Andrade é o livro de Carla Coscarelli intitulado *Livro de Receitas do Professor de Português*. A proposta da autora é oferecer aos professores algumas *receitas* testadas e aprovadas, para que ele seja capaz de chegar a uma nova prática em sala de aula. Essas *receitas* não são prescrições ou fórmulas, mas sugestões que visam contribuir para a prática docente nas aulas de língua materna. Andrade (2007, p.79), a respeito do livro de Coscarelli, afirma que “nem os conhecimentos teóricos ocupam posição central, nem o professor pesquisador é aquele considerado como o que tudo sabe (fazer), a quem é dada autonomia total diante dos conhecimentos teóricos.”

¹⁹ Vale ressaltar que as professoras participantes da pesquisa de Borges da Silva optaram pela leitura desse documento, pois o consideravam fonte de orientação para seus trabalhos em sala de aula.

aperfeiçoamento dos fazeres docentes. (SILVA, 2005, p. 145).

Para fazer a discussão das estratégias de leitura das professoras e os problemas de compreensão que elas tiveram durante a leitura dos PCN, foi considerada a situação comunicativa entre leitor/texto instaurada no ato da leitura. A pesquisadora verificou que as dificuldades apresentadas pelas professoras na leitura dos PCN se concentravam na mesma parte do documento, a saber, a parte introdutória intitulada da *Caracterização da área de Língua Portuguesa e Aprender e ensinar Língua Portuguesa na Escola*. Essa parte introdutória do documento é caracterizada por grande densidade conceitual, pois é nela que são apresentados conceitos linguísticos que determinam a abordagem do ensino de LP.

A pesquisadora, que tinha como objetivo principal contribuir para a mudança da representação da professora alfabetizadora, que tem sua imagem associada a uma profissional pouco competente, conseguiu mostrar que os problemas na leitura dos PCN de LP não foram decorrentes de uma falta de habilidade de leitura das professoras pesquisadas, mas de questões textuais, enunciativas e discursivas no documento. Podemos associar tal fato ao que diz Andrade (2007) sobre o distanciamento ainda existente entre o que é escrito/produzido pela academia para o professor e aquilo que ele efetivamente precisa. Não descartamos o papel da academia como produtora dos conhecimentos difundidos, mas devemos atentar para o fato de que esses conhecimentos serão apropriados somente através da sua difusão, e nem sempre esta difusão ocorre da maneira prevista pela universidade.

Conforme Silva (2003), para que os resultados das pesquisas em linguagem possam contribuir de maneira efetiva para a formação do professor e novas práticas de ensino da língua, é preciso estabelecer um diálogo maior e melhor entre os professores e a academia. Para a pesquisadora, tanto para o processo de formação continuada quanto para as pesquisas acadêmicas sobre o ensino da língua materna, o diálogo entre professores e academia desempenha um papel fundamental, já que é na academia que se produz o conhecimento legitimado sobre questões cruciais para o aperfeiçoamento das práticas de ensino da leitura e escrita.

Hoje, o campo de formação de professores é um campo de pesquisa efetivamente constituído. Chartier (*apud* ANDRADE, 2007) divide o campo de formação de professores em duas tendências, que expressam a forma de incorporação das teorias: teorias que devem servir

diretamente ao professor e teorias que ambicionam dar conta dos saberes da ação dos professores. Na primeira tendência estão enquadrados os estudos que objetivam a *recepção* por parte dos professores dos conhecimentos teóricos oferecidos. Conforme Andrade (2007), o que se observa é que, nesse modelo de pesquisas, os professores são criticados por não corresponderem a uma expectativa esperada na recepção do que é oferecido pela academia.

Atualmente, a segunda tendência é a predominante. Essa tendência considera o professor como prático reflexivo e almeja que ele seja um professor pesquisador. Nesse modelo, as aprendizagens que se dão na prática docente são consideradas um saber legítimo.

O docente é estimulado a produzir discursos sobre essa prática, de modo que “sua voz” passe a ter alguma escuta, em algum espaço de interlocução. Espera-se que nesse discurso de explicitação do professor sobre o ensino encontrem-se referências sobre os conhecimentos teóricos, que são mesmo que indiretamente, utilizados pelo professor prático [...] o lugar dos conhecimentos oferecidos pela pesquisa no todo do discurso docente passa a uma posição menos central do que no modelo anterior. (ANDRADE, 2007 p.83).

A pesquisadora ainda complementa que esse modelo de saberes em ação foi aprofundado por Tardif e seus colaboradores (*apud* ANDRADE, 2007), que discriminaram quatro tipos de saberes presentes na prática docente: saberes de formação; saberes das disciplinas; saberes dos currículos e saberes da experiência. Para Andrade (2007), os três primeiros saberes são regulados por funcionamentos institucionais, ou seja, são produzidos fora do contexto escolar e são oferecidos ao docente. Considerando o último saber, o saber da experiência, temos a marca da identidade do professor, o seu ponto de vista sobre os outros três saberes que a ele são oferecidos. A valorização dos saberes da prática docente permite que a experiência do professor seja o foco de vários trabalhos sobre a formação do professor. Por outro lado, é necessário ter precaução com o exagero na valorização da experiência como única fonte de saberes, pois, conforme Andrade (2007, p. 86):

[...] ao articular uma concepção de formação de professores que leve em conta a experiência docente a partir de uma concepção discursiva de

linguagem, ou seja, que se proponha a pensar a linguagem da formação, torna-se possível perceber que o saber docente não se produz espontaneamente a partir do professor praticante. A autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, pois este último não é fonte exclusiva de seu próprio saber.

Dessa forma, podemos afirmar que o saber docente pode ser concebido como constituído de retomada de saberes com origens diversas, além da esfera escolar. São saberes produzidos em outros lugares, como, por exemplo, dentro das universidades e também em outras instâncias formadoras das quais os professores já participaram. Não há propriedade dos saberes, porém diferentes processos de apropriação.

Nesta pesquisa acreditamos que a academia mantém seu papel fundamental de produtora dos conhecimentos difundidos, porém cabe atentar para o fato de que esses conhecimentos serão apropriados somente através da sua difusão, apropriação e ressignificação, e nem sempre essa difusão ocorre da maneira prevista pela universidade.

A formação docente sendo avaliada poderá, conseqüentemente, ser reajustada para que uma comunicação mais satisfatória entre a pesquisa e o ensino aconteça. Além da aquisição de conhecimentos atuais avançados e especializados sobre a linguagem que deve ser ensinada na escola, seria preciso que os formadores soubessem provocar nos professores a atitude de indagação sobre sua própria linguagem. A divulgação aos professores em formação de estudos sobre o professor que abordassem a leitura e a escrita desse profissional deveria necessariamente provocar nela a consciência sobre suas próprias práticas de leitura e escrita. Na verdade, tal consciência deveria se ampliar e atingir todos os atos relacionados à linguagem, o que permitiria incluímos a oralidade. (ANDRADE, 2007, p.99).

A pesquisadora ainda complementa que há dois tipos de aprendizagem na formação do professor de LP. O primeiro tipo diz

respeito aos conteúdos transmitidos sobre a língua que se ensina na escola, por meio do seu processo de apropriação, os professores deveriam ser capazes de observar tais conteúdos no trabalho com a linguagem que efetuarão com seus alunos. O outro tipo de aprendizagem diz respeito à própria linguagem do professor, que passa a ser analisada de modo mais criterioso, ou seja, os professores aumentariam seu nível de consciência sobre as práticas linguísticas. Para Andrade (2007), a conscientização sobre a linguagem possibilitaria aos professores estabelecer outra relação com a linguagem, uma atitude que os conduzisse a se autorizar a escrever, dizer e ler discordando. Esse caminho permitiria que o professor melhor planejasse seu ensino, juntando as concepções adquiridas durante a formação universitária com as que devem ser transmitidas aos alunos. “O professor passaria a ser capaz de, mediante a transformação do seu planejamento didático, sentir-se transformando também a sua ação política” (ANDRADE, 2007, p.100); dessa maneira, formar-se-ia, ao invés do tão almejado professor-pesquisador, um professor-autor.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa. Nossa opção metodológica, que descreveremos a seguir, deu-se devido à natureza das questões que pretendíamos contemplar, já que interessava-nos analisar o discurso dos professores de LP participantes da pesquisa, buscando compreender o processo de constituição leitora desses profissionais, bem como os processos de encaminhamento que eles elaboram para a constituição leitora de seus alunos.

Vale ressaltar também que a presente pesquisa foi desenvolvida dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa, conforme Mason (1996), por ser um modelo flexível, ajustável aos objetivos de pesquisa e por não impor modelos de coleta e categorias prévias de análise dos dados. Mason (1996) afirma que o pesquisador que adota o padrão qualitativo interpretativista é aquele que vai “gerar” os dados a partir dos sujeitos selecionados, que, nesse padrão de pesquisa, são considerados participantes da investigação a que se propõem. A diferença entre gerar e/ou coletar um registro está relacionada ao grau de participação do pesquisador no que foi estudado; a geração de dados ocorre quando aquilo a ser pesquisado não existiria sem a participação do pesquisador.

Gaskell (2008), ao referir-se à pesquisa qualitativa e, mais especificamente, às entrevistas do tipo semi-estruturado, o mesmo tipo de entrevista utilizado neste estudo, afirma que nas ciências sociais empíricas a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados bastante empregada, uma vez que:

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2008, p.65).

Ainda, conforme o autor, a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados é condição indispensável à entrevista qualitativa, pois pode contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa, uma vez que poderá fornecer uma descrição detalhada de um meio social específico, poderá ser empregada como base para construir um

referencial para futuras pesquisas e poderá fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica. A compreensão em profundidade oferecida pela entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa, que auxilia na explicação de achados específicos.

Acreditamos que a opção pela pesquisa qualitativa interpretativista enquadra-se com nosso propósito de pesquisa e com a concepção de linguagem bakhtiniana (que postula a natureza dialógica e sócio-histórica da linguagem). Essa perspectiva de pesquisa permite a formulação de novas perguntas e mudanças no foco sobre o objeto pesquisado e também não pressupõe neutralidade na relação entre pesquisador e pesquisado, já que ambos são sujeitos históricos inseridos em um contexto social.

Conforme já foi dito anteriormente, o objetivo da presente pesquisa é compreender o processo de constituição leitora dos professores de LP do ensino fundamental e também os processos de encaminhamento que eles elaboram para a constituição leitora de seus alunos. Para atingir tais objetivos, optamos pela realização de entrevistas com professores de LP atuantes na educação básica estadual, no município de Joinville, estado de Santa Catarina. Os professores entrevistados lecionam Língua Portuguesa para alunos na faixa etária de 11 e 14 anos de idade que cursam de 5.^a a 8.^a série do ensino fundamental²⁰. Optamos por entrevistar professores dessas séries porque acreditamos ser esse um período importante na formação dos alunos como leitores autônomos.

Nas seções seguintes faremos uma exposição sobre a constituição dos dados da pesquisa, em que descreveremos o processo de elaboração dos roteiros de entrevistas, a seleção do grupo de professores participantes e as entrevistas realizadas. Por fim, será delineado o percurso adotado para o tratamento dos dados.

3.1 A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para Gaskell (2008), no que diz respeito à elaboração de um roteiro de entrevista qualitativa, este deverá ser estruturado pelas questões de pesquisa, na medida em que estas constituem o *tópico guia*.

²⁰ Essa seriação refere-se ao ensino fundamental de 08 anos. Atualmente houve a mudança no ensino fundamental, que passou a ser de 09 anos.

Para o autor, a ideia é não fazer um conjunto de perguntas fechado e padronizado, mas fazer perguntas que sirvam como um convite para o entrevistado falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Ao pensarmos em elaborar o nosso roteiro de entrevistas tínhamos em mente fazer com que os professores narrassem seus percursos de leitura desde a infância, portanto achamos necessário, além da opção pelo *desenho* metodológico da pesquisa qualitativa, buscar subsídios na metodologia da história oral.

Assim sendo, a metodologia da história oral (AMADO; FERREIRA, 1996; PORTELLI, 1997; GUEDES-PINTO, 2008) influenciou a elaboração dos roteiros de entrevistas de nossa pesquisa, já que tínhamos o objetivo de coletar depoimentos orais sobre as experiências pessoais e profissionais de leitura dos professores participantes. Esse método é proveniente das ciências sociais e vem se fortalecendo como uma tendência crescente em pesquisas que objetivam resgatar ou reconstituir a memória das sociedades humanas. Conforme Janaína Amado (1996), historiadora brasileira que desenvolve pesquisas na área de história do Brasil, mais especificamente na perspectiva da história oral, essa corrente tem se expandido tanto no Brasil como em outros países. Lozano (1998), outro pesquisador da história oral, afirma que:

[...] falar da história oral – como método historiográfico – já não representa um fato novo com propostas sugestivas e procedimentos atraentes ou inéditos no ofício de historiador. Hoje, a proposta metodológica da história oral é bem mais aceita e já faz parte do arsenal teórico-metodológico geral de um número cada vez maior de profissionais de história e outras disciplinas sociais afins. (LOZANO, 1998, p. 17).

Segundo Ana Lúcia Guedes-Pinto, professora do Departamento de Práticas Culturais na Faculdade de Educação da Unicamp, que tem trabalhado com essa abordagem metodológica desde 1997, a história oral se apoia em depoimentos de pessoas comuns, que viveram plenamente ou apenas presenciaram determinados eventos, sejam eles eventos comuns, cotidianos ou marcantes. Os depoimentos são coletados em situações de entrevistas, porém, conforme a pesquisadora, apenas coletar entrevistas não é sinônimo de se fazer pesquisa em história oral. Estamos diante de uma corrente teórico-metodológica,

portanto não podemos “tratá-la apenas em termos de procedimentos técnicos, reduzindo assim sua abrangência e significado nas ciências humanas.” (GUEDES-PINTO, 2008, p.14). Os participantes que narram seus depoimentos nesse tipo de pesquisa não são tratados apenas como *fontes*, mas compreendidos como *sujeitos vividos* que possuem experiências a serem partilhadas com o pesquisador, que, por sua vez, também tem sua experiência enriquecida.

Ainda, segundo Lozano (1998, p. 24), “a história oral é vista como um método particular, mas não exclusivamente isso, já que também é considerada um meio de estabelecer relações de maior qualidade e profundidade com a pessoas entrevistadas”.

Acreditamos que a metodologia da história oral muito contribuiu para a elaboração do roteiro utilizado durante as entrevistas, já que pretendíamos fazer com que os professores partilhassem suas histórias pessoais e profissionais de leitura, além de suas experiências com o ensino da mesma.

Também buscamos, através das entrevistas, dar voz aos professores de LP que atuam no ensino fundamental, para que além de partilharem suas memórias de leitura, pudessem expor suas opiniões, os desafios e as dificuldades encontradas em seu cotidiano profissional. Concordamos com Portelli (1997, p.31) quando afirma que o pesquisador que utiliza o método da história oral estabelece com os participantes de sua pesquisa o compromisso de “fazer com que sua voz seja ouvida, levá-la para fora, pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência; conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e outras comunidades”.

Além da metodologia da história oral, Ecléa Bosi, que desenvolve seus estudos no campo da Psicologia Social, também influenciou a elaboração do nosso roteiro de entrevista. A autora publicou o livro *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*²¹ no ano de 1979, que foi um dos primeiros estudos no Brasil que reconhecem o ato de lembrar como fonte de dados para uma pesquisa. Para Bosi (2007a[1979], p.39), o processo de rememoração é como um processo de reconstituição e,

²¹ Essa obra é resultado de uma pesquisa realizada pela autora com oitos idosos, que tinham em comum a idade, superior a setenta anos, e um espaço social dominante em suas vidas: a cidade de São Paulo. A pesquisadora, em seu estudo, chamou os idosos de velhos, mas não pretendia escrever sobre memória e nem sobre velhice. Seu trabalho ficou na intersecção dessas realidades. Ela afirma que simplesmente colheu “memórias de velhos”. Ainda, Ecléa Bosi justifica o intuito de seu estudo com as seguintes palavras: “Não se trata de uma obra com proposta de amostragem: o intuito que me levou a empreendê-la foi registrar a voz, e através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós.” (BOSI, 2007a, p.37).

segundo a autora, isso se torna mais evidente quando acontece com pessoas idosas. A autora concebe a memória como trabalho, pois rememorar exige esforço e dedicação, e considera que há no sujeito instigado a recordar o passado plena consciência de que está realizando uma tarefa.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais, que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 2007a, p.55).

Bosi (2007a) também traça diferenças entre as funções exercidas pela memória para os adultos e para os idosos. Para um adulto muitas vezes a memória pode exercer a função de fuga, arte, lazer e contemplação. Um idoso (que já viveu ativamente a sua vida), ao rememorar, envolve-se de forma consciente e atenta com o próprio passado, que se configura como substância de sua vida.

É importante relembra que nossa pesquisa não focalizou as memórias de idosos, mas de professores adultos jovens. A perspectiva de memória como trabalho utilizada por Bosi em seus estudos nos foi de grande utilidade na elaboração do nosso roteiro de entrevistas. Assim como Guedes-Pinto (2008, p.42), acreditamos que:

O professor, ao rememorar seu percurso de letramento, o faz, na maioria das vezes, retracando para si mesmo as inter-relações entre sua formação como leitor e seu trabalho com leitura na escola, re-elaborando sua própria auto-

percepção como sujeito leitor que exerce a função de ensinar outros sujeitos a lerem e escreverem.

Quando concebemos a memória como trabalho fica evidente a importância do tempo presente no processo de rememoração, já que as memórias são ativadas pelas situações atuais, pelos objetos e lembranças que temos a nossa disposição, que, por sua vez, são ativados através das relações com o outro.

Em nossa pesquisa, as memórias de leitura dos professores de LP foram ativadas através de diversos livros, jornais, gibis e revistas que, durante a gravação das entrevistas, ficavam espalhados sobre uma mesa. Fomos influenciados pelo trabalho da professora Ana Lúcia Guedes-Pinto²², já citada anteriormente, que utilizou em suas pesquisas de campo um recurso denominado *disparadores da memória* ou *muletas da memória*. Trata-se da utilização, durante as entrevistas, de objetos que evocam de algum modo o passado e auxiliam os participantes durante o processo de rememoração. Antes da realização das entrevistas, tivemos o cuidado de selecionar diferentes materiais de leitura, entre eles, jornais, revistas e livros mais antigos (ver lista completa no Anexo 2). Esses materiais ficaram espalhados sobre a mesa, à disposição dos professores, de modo que eles podiam manuseá-los durante a gravação de seus depoimentos. Tais materiais nos auxiliaram no encaminhamento das entrevistas, já que serviram como *muletas da memória*, conforme será descrito em nossa análise dos dados.

Além dos materiais de leitura utilizados como *muletas da memória*, elaboramos o roteiro de entrevista²³, que será apresentado em blocos abaixo. Salientamos que nosso objetivo foi compreender o processo de constituição leitora dos professores participantes, por isso elaboramos um roteiro de entrevistas que contemplasse as memórias de leituras, as leituras pessoais dos professores e como estes desenvolvem o trabalho com o ensino da leitura no ambiente escolar. Preocupamo-nos em organizar/dividir o roteiro de entrevistas em quatro partes/blocos: a primeira tratava do contato inicial de cada professor participante com a leitura, antes de ir à escola. Nessa parte da entrevista, os professores

²²A professora Ana Lúcia Guedes-Pinto estudou as memórias de leitura de professoras-alfabetizadoras da cidade de Campinas, São Paulo. Para a realização das entrevistas com as professoras-alfabetizadoras, a pesquisadora levou diversos materiais impressos, que serviram como *muletas da memória*, ou seja, foram recursos favoráveis para o processo rememorativo. Tais materiais faziam parte do contexto das entrevistas. O livro intitulado *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*, publicado em 2002, é fruto desse estudo realizado pela professora.

²³O roteiro de entrevista está no Anexo 4 desta dissertação.

foram instigados a se lembrar dos primeiros textos que leram ou que foram lidos no ambiente familiar. Abaixo listamos as perguntas realizadas na primeira parte do roteiro:

Contato com livros e leitura antes de ir para a escola

- Quais os seus primeiros contatos com a escrita e a leitura antes de ir à escola?
- Havia livros em sua casa? Quais?
- Você tinha livros? Recebia livros de presente?
- Lembra de algum material escrito que você manuseava e que chamava sua atenção antes mesmo de saber ler?
- E os seus pais, eram leitores? Que livros eles liam?
- Você tem lembrança de algum familiar que lia para você?

Quadro 1 - Bloco de perguntas sobre o contato dos professores com materiais de leitura antes de irem à escola

A segunda parte do roteiro de entrevistas buscava trazer à tona as memórias dos professores sobre suas leituras escolares. Nosso objetivo com essa parte do roteiro foi perceber como as escolas deram continuidade ao processo de constituição leitora dos professores e como os professores percebiam essa contribuição. Contemplamos, além das memórias de práticas de leitura das primeiras escolas frequentadas pelo professores, as leituras do ensino médio e as leituras oportunizadas pela faculdade que frequentaram. Listamos a seguir as perguntas da segunda parte do roteiro:

Leituras Escolares

- Você começou a frequentar a escola ou jardim de infância com qual idade?
- Você se lembra da professora que o alfabetizou? Material utilizado?
- Seus pais foram presentes durante sua vida escolar?
- Os professores liam para você na escola? O quê?
- A sua escola tinha biblioteca? Você a utilizava? Quando?
- Qual foi o primeiro livro que você conseguiu ler sozinho (a)?
- Quais livros (títulos) você lembra ter lido na infância?
- O que você lia na escola quando era adolescente? O que gostava de ler em casa?
- No geral, a escola contribuiu com o seu gosto pela leitura?
- Por que você decidiu ser professor de português?
- Onde cursou a faculdade?
- E as leituras da faculdade? O que gostava de ler?
- Fale sobre a contribuição do curso de Letras para sua formação como leitor e como formador de leitores.

Quadro 2 - Bloco de perguntas sobre o contato dos professores com materiais de leitura nas escolas frequentadas.

A terceira parte do roteiro foi elaborada a fim de conhecer as leituras pessoais dos participantes, ou seja, o que eles gostavam de ler, o que estavam lendo no momento da entrevista e os livros/textos que ainda pretendiam ler. Nosso objetivo nessa parte do roteiro de entrevistas foi o de conhecer o repertório das leituras atuais de cada professor, seus gostos e suas preferências. Abaixo, listamos as perguntas da terceira parte do roteiro:

Leituras Pessoais

- O que você está lendo atualmente? Quando lê? Onde?
- Que livros você leu, gostou muito e recomendaria?
- Com que frequência você compra livros, revistas, enfim, material de leitura?
- Que livro ainda pretende ler? Por quê?
- Em sua casa atualmente, quem lê?
- Quais livros são indispensáveis em sua biblioteca pessoal?

Quadro 3 - Bloco de perguntas sobre as leituras pessoais dos professores participantes.

E, por fim, na quarta e última parte do roteiro de entrevistas, os professores foram instigados a falar sobre o seu trabalho com o ensino da leitura em sala de aula. Nosso objetivo com esse bloco de perguntas foi conhecer como os professores encaminham as atividades de leitura em sala de aula, os desafios para realização de trabalhos com a leitura no ambiente escolar e a própria concepção de leitura dos professores, que, além de leitores, têm a tarefa de contribuir para a formação de leitores.

Professor leitor e formador de leitores

- Qual a importância da leitura no ensino fundamental? É necessário ter aulas de leitura?
- Os alunos com os quais você trabalha atualmente são leitores?
- Como você incentiva seus alunos a lerem?
- Você utiliza a biblioteca da escola com seus alunos? Acha importante utilizá-la, por quê?
- Quais as sugestões de leitura que você dá aos seus alunos?
- Quais textos você gosta de trabalhar em sala de aula? Por quê?
- Quando começou a lecionar LP, quais materiais você usava para selecionar os textos utilizados durante as aulas?
- E hoje, quais as fontes utilizadas por você para a coleta de textos?
- Quais os maiores desafios de se trabalhar a leitura em sala de aula?
- A escola que você leciona incentiva e facilita o seu trabalho com a leitura?
- Como você definiria leitura?

Quadro 4 - Bloco de perguntas sobre o trabalho desenvolvido pelos professores com relação ao ensino e à promoção da leitura no ambiente escolar.

Organizamos o roteiro de entrevistas em quatro partes/blocos de perguntas de modo a permitir que as diferentes etapas da formação leitora dos professores participantes fossem rememoradas. Dessa maneira, através dos relatos dos professores de cada etapa, foi possível fazer inferências e estabelecer relações entre a formação leitora de cada professor e o trabalho de formação de leitores que os mesmos afirmaram conduzir em sala de aula.

3.2 EM BUSCA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Nesta seção apresentaremos os professores que contribuíram com a nossa pesquisa. Inicialmente, é importante ressaltar que esta pesquisa foi certificada²⁴ pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina e que todos os professores participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim sendo, a presente pesquisa está de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

²⁴ A cópia do referido certificado está no Anexo A desta dissertação.

Conforme Gaskell (2008), o objetivo de uma pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista, sendo que na maioria dos casos não há um método para a seleção dos entrevistados. Assim, “devido ao fato de o número de entrevistados ser pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes.” (GASKELL, 2008, p.70).

Quando decidimos que os dados de nossa pesquisa seriam compostos por depoimentos de professores de LP sobre sua constituição leitora e suas experiências com o ensino da leitura, sabíamos que seria um desafio encontrar professores dispostos a realizar seus depoimentos. Nossa proposta inicial era a de entrevistar dez professores de Língua Portuguesa que atuavam no ensino fundamental na rede estadual de educação no município de Joinville, em Santa Catarina.

Como ponto de partida para formar o grupo de participantes da pesquisa, tínhamos o contato de quatro professores de LP, que se enquadravam no perfil desejado e eram ex-colegas de faculdade da pesquisadora. Esse grupo aceitou participar e contribuir com a pesquisa desde o primeiro contato e também indicou outros colegas de profissão como possíveis participantes. Através das indicações conseguimos o contato de mais sete professores de LP. Realizamos uma conversa inicial com os sete professores indicados em suas casas. Nessa conversa fizemos a explanação sobre a pesquisa, em especial sobre seus objetivos, e sobre as entrevistas e os deixamos livres para decidir se participariam ou não. Apenas dois professores do grupo dos sete indicados entraram em contato com a pesquisadora e comunicaram que gostariam de contribuir com a pesquisa cedendo seus depoimentos.

Ao todo, conversamos com um grupo de onze professores, sendo que apenas seis participaram da pesquisa partilhando suas histórias (pessoal e escolar) de leitura e suas experiências com o ensino da mesma nas escolas onde atuam e já atuaram. Assim sendo, nosso grupo de entrevistados ficou composto por seis professores de LP. Todos os seis professores entrevistados são graduados em Letras pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), pois é a única instituição na cidade a oferecer esse curso de maneira presencial. Cinco dos professores possuem habilitação dupla, neste caso, estão habilitados a lecionar língua inglesa e portuguesa e apenas um apresenta habilitação somente para o ensino de língua portuguesa.

Nossos professores participantes lecionavam Língua Portuguesa para o ensino fundamental em escolas da rede estadual de educação no município de Joinville. Apenas uma professora, além de trabalhar da rede estadual, lecionava Literatura em outras duas escolas da rede

privada de ensino no mesmo município. Atribuímos a cada um dos professores um nome fictício a fim de manter o caráter confidencial das histórias por eles narradas. São eles: Júlia, Paula, Sara, Solange, João e Miriam.

3.3 AS ENTREVISTAS

Após a elaboração dos roteiros de entrevistas, a definição dos materiais de leitura que auxiliariam os professores participantes no processo de rememoração e o grupo de professores participantes determinado, decidimos finalmente agendar os encontros para a gravação dos depoimentos. Tínhamos em mente a importância desse momento, já que o instrumento para a geração de dados de nossa pesquisa constituiu-se das entrevistas.

Não optamos por realizar as entrevistas nas escolas onde os professores atuavam, pois, conforme Silva (2003), o fato de estar fora da instituição escolar e num ambiente familiar possibilita aos participantes da pesquisa certa liberdade durante as entrevistas. Dessa maneira, consideramos o ambiente familiar e/ou um ambiente neutro propícios para que os professores falassem mais espontaneamente sobre seus percursos de leitura, experiências bem ou mal sucedidas no trabalho em sala de aula e expressassem suas opiniões em relação às situações vividas nas escolas onde atuam.

Assim sendo, entramos em contato via telefone com cada um dos professores participantes com o intuito de explicar como seriam realizadas as entrevistas e marcar data e local para a gravação dos depoimentos. Todos os professores participantes puderam optar se gostariam de ser entrevistados em suas próprias casas ou na área reservada de um café. Entre os seis participantes, apenas Júlia sugeriu que o local da entrevista fosse sua própria casa. Os outros cinco optaram por realizar as entrevistas na sala reservada do café sugerido pela pesquisadora. Esse café, localizado na região central de Joinville, é um local bastante conhecido e é confortável, agradável e neutro. As salas individuais do café são silenciosas, o que possibilitou a gravação das entrevistas sem maiores interferências sonoras que pudessem vir a prejudicar a legibilidade dos dados.

As gravações das entrevistas foram realizadas sempre à tarde, durante o mês de julho de 2009, já que era período de férias escolares e os professores poderiam disponibilizar um tempo maior para os

encontros. Percebemos que a sala reservada do café, além de ser um ambiente agradável e neutro, muito contribuiu para fazer aflorar a subjetividade dos professores, já que eles estavam fora do ambiente escolar e familiar, bem como não havia interrupções externas. Procuramos criar um ambiente propício para a interação entre pesquisador e professor participante.

3.4 OS PERFIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentaremos o perfil de cada um dos professores que contribuíram com nossa pesquisa, pois acreditamos ser relevante o conhecimento dos seus dados pessoais e profissionais para a melhor compreensão de nossa análise. Esses perfis foram obtidos antes das gravações. Para cada professor participante preenchemos um formulário com seus dados pessoais e profissionais²⁵. Os professores serão apresentados de acordo com a ordem alfabética de seus pseudônimos. João, nosso único participante do sexo masculino, é solteiro, tem vinte e nove anos e nasceu em Joinville, Santa Catarina. Sua mãe possui o ensino médio completo e é dona de casa, seu pai é dentista. Tem um irmão, policial federal, que possui graduação em Direito. O professor cursou o ensino fundamental e médio em escolas da rede privada de ensino, é graduado em Letras (Português) desde 2004 e atualmente faz especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Atua no magistério desde a sua graduação e em escolas da rede estadual há cinco anos. Atualmente é professor efetivo da Rede Estadual de Educação e trabalha com turmas de 7.^a e 8.^a séries do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. O professor também trabalha com educação de jovens e adultos e sua carga horária semanal é de 40 horas.

A professora Júlia tem 39 anos de idade, nasceu em Joinville, Santa Catarina, e é filha de descendentes portugueses. Sua mãe estudou até a 4ª série do ensino fundamental e sempre foi dona de casa. Seu pai, atualmente aposentado, era marceneiro e também cursou até a 4ª série do ensino fundamental. A professora tem quatro irmãos, sendo que apenas um deles, o mais jovem, possui curso superior em Educação Física. A professora é divorciada e possui dois filhos, uma menina com 4 anos de idade e um rapaz com 19 anos de idade. Júlia cursou o ensino

²⁵ O modelo deste formulário está no Anexo C desta dissertação.

fundamental e médio em escolas da rede pública e é graduada em Letras (Português/Inglês) há seis anos. É professora efetiva de LP da rede estadual de educação há cinco anos. Atualmente tem uma carga horária de vinte horas/aula semanais e trabalha com 7.^a e 8.^a séries, possui também experiência com educação de jovens e adultos. Desde o mês de abril de 2009 a professora Júlia está afastada da sala de aula por problemas de saúde.

Miriam tem 27 anos e nasceu em Jaraguá do Sul, Santa Catarina, porém mora em Joinville desde a sua infância. Seu pai, já falecido, possuía o ensino fundamental incompleto e sempre trabalhou como operário de indústrias da região. Sua mãe, costureira, possui o ensino fundamental completo. Tem uma irmã, que atualmente está cursando a faculdade de Enfermagem. A professora cursou o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública e também tem curso técnico em Administração de Empresas. É graduada em Letras (Português/Inglês) desde 2003 e atualmente faz especialização em Marketing, pois tinha vontade de estudar algo diferente de sua área. Atua no magistério desde sua graduação, é professora efetiva da Rede Estadual de Educação e trabalha com turmas de 5.^a e 7.^a séries. Possui uma carga horária semanal de 20 horas.

Paula tem 30 anos de idade, é filha de descendente de italianos, nasceu em Curitiba, Paraná, porém mora em Joinville desde os seis anos de idade. Sua mãe possui o ensino médio completo e é dona de casa. Seu pai possui o ensino fundamental completo, sempre foi funcionário da indústria metal mecânica e atualmente está aposentado. A professora tem dois irmãos, ambos com curso superior. Paula é casada e não tem filhos; seu marido possui curso superior na área de informática. A professora cursou o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública. É graduada em Letras (Português/Inglês) desde 2003 e já está no magistério há dez anos, pois começou a lecionar durante a graduação. Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual de Educação e tem uma carga horária semanal de 40 horas/aula. Trabalha com 6.^a e 7.^a séries do ensino fundamental e também com o 1.^o ano do ensino médio.

A professora Sara tem 32 anos, é filha de descendentes de alemães e nasceu em Joinville, Santa Catarina. Sua mãe é dona de casa e possui o ensino fundamental incompleto e seu pai, atualmente aposentado (sempre trabalhou como funcionário de indústrias metalúrgicas), possui o ensino fundamental completo. Sara tem um irmão com curso superior completo. A professora está noiva e irá casar em 2010. Sara cursou o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública de ensino, graduou-se em Letras (Português/Inglês) em 2003 e

possui especialização em Interdisciplinaridade. Começou a atuar como professora aos dezoito anos de idade, quando concluiu o curso de magistério. Atualmente, a professora trabalha em quatro escolas diferentes: é professora efetiva de uma escola da rede estadual de educação, onde leciona LP para as 6^a séries e tem uma carga horária de vinte horas/aula semanais; trabalha em duas diferentes escolas da rede privada, em que trabalha com turmas do ensino médio e a disciplina ministrada é Literatura Brasileira; e também trabalha em um curso pré vestibular com a disciplina Literatura Brasileira. A carga horária semanal total de Sara é de 44 horas.

Solange, atualmente com 34 anos, nasceu em Joinville, Santa Catarina. Sua mãe é dona de casa e possui o ensino fundamental incompleto. Seu pai, atualmente aposentado, sempre foi operário de indústrias, também possui o ensino fundamental incompleto. A professora tem dois irmãos, sendo que apenas um deles possui o ensino superior. É casada e não possui filhos, porém ser mãe faz parte de seus planos para o futuro. Solange cursou o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública, graduou-se em Letras (Português/Inglês) em 2003 e tem especialização em Educação Inclusiva. Atua no magistério há seis anos, desde que passou no concurso público do governo do estado. Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual de Educação e tem uma carga horária semanal de 40 horas/aula. Trabalha com turmas de 5.^a a 8.^a série.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS – ANÁLISE DO DISCURSO

As transcrições²⁶ das entrevistas realizadas com os professores de LP sobre seus percursos de leitura constituem nossos dados. Tais dados foram gerados através de entrevistas entendidas aqui como enunciados (BAKHTIN, 2003). Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa (pesquisador e professores participantes) são sujeitos dialógicos, na perspectiva de Bakhtin, ou seja, que se fazem conhecer através da linguagem e os significados que nela se constituem; são os sujeitos reais inseridos em um contexto social em dado momento histórico.

Para conduzir as entrevistas e visando compreender o processo de constituição leitora dos professores participantes da nossa pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevistas que contemplasse as memórias de

²⁶ As transcrições das entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora.

leituras dos professores e também relatos sobre suas experiências profissionais com o ensino da leitura. Como já dito na seção anterior, preocupamo-nos em organizar/dividir o roteiro de entrevistas em quatro partes/blocos: a primeira parte tratou do contato inicial dos professores com a leitura, antes de irem à escola; a segunda parte buscou trazer à tona as memórias dos professores sobre suas leituras escolares; na terceira parte do roteiro objetivamos conhecer as leituras pessoais dos participantes e, por fim, na última parte do roteiro, os professores foram instigados a falar sobre a sua atuação como formador de leitores e sua concepção de leitura.

Ao analisarmos as transcrições das entrevistas, entendemos que estas deixam transparecer tanto o discurso pedagógico, já que os depoentes são todos professores atuantes na educação básica e o tema desta pesquisa está intimamente ligado ao universo educacional, quanto o discurso acadêmico, devido à finalidade da pesquisa e a participação da pesquisadora. O discurso dos participantes (inclui-se aí, também o discurso da pesquisadora) é pleno de palavras dos outros (enunciados), que trazem consigo sua expressão e o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Bakhtin (2003a[1979]), quando trata do discurso, cita a importância do discurso do outro, pois, segundo o autor, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003[1979], p.294).

Não deixamos de considerar durante a análise dos dados de nossa pesquisa a importância do outro a quem dirigimos nossa palavra, já que nossos enunciados sempre estão endereçados a alguém, seja uma pessoa, um grupo de pessoas ou qualquer outro destinatário. Durante as entrevistas havia professores de LP falando sobre suas histórias de leitura e sua atuação profissional – representantes do discurso pedagógico, para uma pesquisadora, representante do discurso acadêmico.

Nosso objeto de análise é o **discurso dos participantes da pesquisa**, e nosso objetivo, ao analisar tal discurso, é **compreender o processo de constituição leitora dos professores, bem como os processos de encaminhamento que eles elaboram para a constituição leitora de seus alunos**. Para a realização da análise, seguimos os princípios gerais da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006), que está ancorada na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin.

Não obstante, é preciso registrar que seria um equívoco procurarmos em Bakhtin ou nas obras do Círculo uma teoria fechada e aplicável de análise de discurso. Conforme Brait (2006, p.29):

As contribuições bakhtnianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.” Eu daria um jeito de colocar essa citação no corpo do texto. Ela é importante demais para configurar como nota apenas.

Bakhtin não propôs formalmente uma teoria analítica fechada, porém o conjunto de obras do Círculo de Bakhtin impulsionou o surgimento de uma Análise ou Teoria Dialógica do Discurso (ADD) e as influências dessa teoria são visíveis tanto nos estudos linguísticos quanto nos estudos literários. Como discutimos no primeiro capítulo, Bakhtin (2008[1929]) chamou de metalinguística o conjunto de disciplinas que contemplariam o estudo do discurso. Ao lançarmos um olhar bakhtiniano sobre a linguagem, levamos em conta as particularidades discursivas que se movem para contextos mais amplos, para um contexto extralinguístico. O discurso, em uma abordagem bakhtiniana, não pode ser tratado a partir de um ponto de vista interno da língua apenas, e nem mesmo de um ponto de vista exclusivamente externo. Brait (2006) enfatiza que excluir um desses dois pontos de vista é o mesmo que destruir o caráter dialógico (constitutivo) da linguagem. Conforme a autora, a ADD caracteriza-se por:

[...] observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou por outro lado no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas observá-la em uso, na combinação dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas

atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural, pela linguagem, pelas linguagens. (BRAIT, 2006, p.22-23).

Nesse tipo de análise, a linguagem é objeto de estudo, situada histórica, social e ideologicamente, pois ela é usada pela interação e em situações concretas de comunicação, considerando todo o contexto em que se dá o enunciado. A análise realizada através da ADD é dinâmica, considerando que não há comunicação pronta e fechada. Uma das características deste tipo de análise é a não aplicação de conceitos/categorias prévios para a compreensão do discurso, pois objetiva-se deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido. A ADD sempre é desenvolvida considerando a interação, dessa maneira, a análise se torna um processo de diálogo entre sujeitos, em nosso caso, pesquisador e professores participantes da pesquisa.

No tratamento dos dados, procuramos, em todos os momentos, manter o olhar bakhtiniano, ou seja, dialogar com os dados sem fechar nenhuma possibilidade de análise, já que não há categorias de análise estabelecidas previamente, mas a busca de regularidades a partir dos dados. Bakhtin (2003a) faz uma análise da postura do pesquisador de ciências humanas ao discutir o caráter dialógico dos enunciados integrais. O autor não considera o entendedor/pesquisador como mero observador ou comentador das interações discursivas, pois, na verdade, o pesquisador é também participante do diálogo, porém em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). Bakhtin (2003a, p.332) afirma que “um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado.” O autor ainda complementa que o pesquisador torna-se inevitavelmente um *terceiro* no diálogo, porém um *terceiro* que ocupa uma posição dialógica específica. Esse terceiro é o elemento constitutivo do enunciado total.

Na posição de pesquisadora, concordamos com Brait (2006) quando afirma que a ADD é uma contribuição “decisiva” do pensamento bakhtiniano, já que trata da dimensão humana que, traduzida pelas linguagens, expõe o homem de maneira rica e complexa em suas fraquezas e também virtudes. A ADD considera o homem um ser dialógico que possui aptidão para praticar trocas, começando por aquela que funda todas as outras: a troca de palavras (discursos).

Apresentaremos, nos próximos capítulos, a análise dos relatos dos professores participantes desta pesquisa, a análise será organizada de

acordo com os blocos do roteiro de entrevistas. Salientamos que, no capítulo 3, discutiremos sobre as memórias de leitura dos professores e como estes se constituíram leitores e, no capítulo 4, discutiremos sobre a atuação dos professores no que se refere ao ensino e à promoção da leitura nas escolas onde atuam.

4 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONSTITUIÇÃO LEITORA

Este capítulo discutirá os dados gerados pelos dois primeiros blocos da entrevista, quais sejam: *Contato com livros e leitura antes de ir para a escola*. Conforme descrito no percurso metodológico, organizamos a análise dos dados de nossa pesquisa de acordo com os blocos do roteiro de entrevistas, sendo que os dois primeiros blocos buscavam tratar das memórias de leitura dos professores participantes. O primeiro bloco tinha como objetivo fazer com que os professores narrassem sobre suas memórias de leituras no contexto familiar e o segundo bloco de perguntas visava trazer à tona as memórias de leituras dos professores no ambiente escolar. Foi através dos dois primeiros blocos do roteiro de entrevistas que buscamos entender como se deu o processo de constituição leitora dos professores participantes.

Para facilitar o trabalho de rememoração durante a realização das entrevistas utilizamos, como “muletas de memórias”, uma coleção de livros²⁷ que ficavam dispostos sobre a mesa e os professores tinham a liberdade de manuseá-los ou não. Todos os professores participantes, antes mesmo da gravação das entrevistas, manusearam os livros que estavam sobre a mesa buscando por aqueles títulos já conhecidos e lidos. No decorrer das entrevistas percebemos que os participantes, muitas vezes, referiam-se a alguns desses materiais de leitura e os manuseavam.

Todo o roteiro de entrevistas foi elaborado com o propósito de fazer com que os professores rememorassem seus percursos de leitura e, ao rememorar, fizessem transparecer o conceito de leitura a partir do qual sua condição leitora se firma e, também, a partir do qual fundamenta suas atividades de ensino da leitura. Concebemos a memória como trabalho, de acordo com Bosi (2007), pois rememorar exige esforço e dedicação e, há no sujeito instigado a recordar o passado, plena consciência de que está realizando uma tarefa. Relembrar, nesta pesquisa, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.

As seis entrevistas foram iniciadas da mesma maneira, ou seja, os professores foram instigados a rememorar os seus primeiros contatos com o material escrito e com a leitura no ambiente familiar. Como dissemos, das seis entrevistas, cinco foram realizadas na área reservada

²⁷ A lista dos livros utilizados como *muletas da memória* está no anexo B desta dissertação.

de um café. Apenas uma participante, a Júlia, optou pela realização da entrevista em sua casa. A entrevista com a professora Júlia também foi realizada sem interrupções e percebemos que a professora estava à vontade para narrar suas histórias pessoais e profissionais de leitura.

A análise presente neste capítulo está organizada conforme o roteiro de entrevistas. Assim, inicialmente trataremos da constituição leitora dos professores participantes no contexto familiar e, em seguida, apresentaremos a análise dos relatos dos professores acerca da constituição leitora no ambiente escolar. Abordaremos as visões positiva e negativa dos participantes com relação às escolas que frequentaram. Por fim, apresentamos a análise dos relatos sobre a opção dos participantes pela carreira docente e as leituras proporcionadas pela faculdade de Letras.

4.1 A CONSTITUIÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO FAMILIAR

O primeiro bloco de perguntas do roteiro de entrevistas visava fazer com que os professores narrassem sobre suas memórias de leitura no contexto familiar. Antes de iniciarmos a gravação das entrevistas com os professores, aplicamos um formulário contendo as informações pessoais e profissionais de cada um, neste momento aproveitamos para conhecer cada professor e deixá-los mais à vontade. Em seguida mostramos os livros que estavam sobre a mesa e explicamos que seriam utilizados como muletas de memória e que os professores poderiam manuseá-los durante a entrevista.

Os seis participantes, ao relembrar seus primeiros contatos com os livros, histórias e a leitura no ambiente familiar, relataram ter sido auxiliados e influenciados por um parente (pais ou irmãos), como é o caso do relato da professora Júlia, 39 anos, professora de LP do ensino fundamental da rede estadual de educação.

(1)

A minha irmã mais velha /nossa eu adorava ouvir as histórias dela/. Na verdade, eu.. eu aprendi a ser leitora através dela. Eu via a minha irmã lendo muito, ((aham)) e tinha curiosidade né, daí.: ela lia para mim...ela contava o que ela lia. Só que naquela época ela lia só “Sabrina”,

“Júlia”, (risos), então no começo era só esse tipo de leitura, mas eu gostava. Ela lia e contava, ela lia muito aquelas fotonovelas assim.

Percebemos através da fala de Júlia a importância de sua irmã mais velha em seus primeiros passos rumo à leitura. Em consonância com Gee (2004), entendemos, nesta pesquisa, que a aprendizagem da leitura é um processo cultural, esse processo tem longas raízes que vão além do ambiente escolar, ou seja, a criança aprende com maior êxito se suas práticas de leitura forem iniciadas antes mesmo de ela começar a frequentar a escola. Notamos que a professora Júlia afirma que *aprendeu a ser leitora* ao invés de ter afirmado que aprendeu a ler, neste relato percebemos que, para a professora, a condição de leitora é como se fosse uma atitude, uma postura, uma cultura da qual ela passa a fazer parte, principalmente através da irmã.

Também notamos no relato da professora Miriam, 27 anos, professora de LP de 5ª e 7ª séries do ensino fundamental da Rede Estadual de Educação, a presença, principalmente, de sua mãe em seu processo de formação leitora.

(2)

Miriam: Quando eu era bem pequena, só lembro desses dois livros que falei, é, da Bíblia Ilustrada e do livro da capa azul. É::: minha mãe lia para a gente, eu tenho uma irmã dois anos mais nova e...nossa mãe lia e também contava histórias... inventava às vezes, assim... tipo histórias de amor com príncipe e princesas, contava a história do patinho feio, mesmo sem o livro, viu (risos).

Pesquisadora: E o seu pai? lia para vocês?

Miriam: Não, ele lia o jornal de vez em quando...mas não lembro, não tenho essa imagem de meu pai lendo para mim e para a minha irmã, era a minha mãe que lia e contava histórias antes de a gente dormir.

A professora Miriam evidencia, em sua fala, um ponto importante, qual seja: a prática de leitura e “contação” de histórias antes de dormir. Esta prática marca um ritual típico da cultura letrada, que pode contribuir para que o leitor em formação vá se familiarizando com a linguagem escrita e vá, também, construindo funções para a leitura. Quanto ao pai, a professora o tem como um exemplo de alguém que lia.

Vê-se, então, que as lembranças da professora reproduzem uma distribuição de papéis tipificada do contexto familiar em nossa sociedade, em que, ao pai - o homem - recai uma imagem de leitor de jornal e à mãe - a mulher - a figura que cuida e que lê para os filhos.

Dos seis professores participantes, cinco (Sara, Solange, Paula, Júlia e Miriam), ao falarem sobre seus percursos de letramento no âmbito familiar, enfatizaram a importância de familiares como mãe e irmã mais velha, que além de leitores liam e contavam histórias para eles. Nos depoimentos, percebemos que as cinco professoras relataram lembrar-se das práticas de leitura vivenciadas no contexto familiar, conduzidas por mulheres (mãe ou irmãs). Apenas o professor João, o único professor do grupo, relatou que seus pais, apesar de serem leitores, não liam ou contavam histórias para ele.

(3)

Eu... não me lembro de livros para a minha idade antes de ir para a escola, eu via meus pais lendo, mas eu não tinha livros, não lia nada e nem eles liam para mim.

Percebemos uma relação entre as práticas de leitura e a figura feminina, definindo imagens de leitura e práticas diferentes, porém não há evidências em nossos dados para a discussão deste aspecto com profundidade e, também, este não era o objetivo de nossa pesquisa. Contudo, podemos apontar para uma marcada diferença entre o papel do homem e as memórias de leitura do único professor participante do grupo, o professor João. Levantamos, então, alguns questionamentos que outras pesquisas poderiam investigar: Será que a formação de leitores e leitoras se dá da mesma forma em nossa sociedade, considerando que se trata da inserção em uma cultura? Os papéis dos homens e mulheres em relação à leitura são os mesmos em nossa sociedade? No ambiente escolar, levamos em contas as demandas sociais diferenciadas para cada grupo?

O quadro abaixo, sintetiza o modo como cada professor participante descreveu seus familiares com relação à leitura. Notamos que apenas a professora Paula afirmou que seus pais não eram leitores e a Júlia, que seu pai não era leitor. Os demais professores relatam ter mãe e pai leitores, e a professora Júlia cita sua irmã mais velha, também como leitora em seu núcleo familiar.

Professor Participante	Pai	Mãe	Outros Familiares
João	Leitor de livros de sua área (Odontologia)	Leitora de revistas	
Júlia	Não leitor	Leitora de livros religiosos.	Irmã mais velha – Leitora de livros diversos.
Miriam	Leitor de jornal.	Leitora de livros religiosos.	
Paula	Não leitor	Não leitora	
Sara	Leitor de livros diversos.	Leitora de livros religiosos.	
Solange	Leitor de livros diversos.	Leitora de livros diversos.	

Quadro 5 - Quadro descritivo dos familiares dos professores participantes com relação à leitura

Percebemos que a maioria dos professores participantes de nossa pesquisa considerava os pais leitores e incentivadores de seus primeiros passos em leitura. Entre aqueles professores que relataram a forte influência exercida por algum familiar, no que diz respeito aos seus primeiros contatos com histórias, livros e leitura, percebemos a presença da figura feminina desempenhando papéis ativos e importantes. A exemplo disso, a professora Sara, ao narrar sobre o seu primeiro contato com a leitura, relata a importância de sua mãe em seus primeiros contatos com as práticas de letramento.

(4)

[...]a minha mãe, ela é muito religiosa, né, então ela sempre foi muito de ir à igreja...então ela tratava de me contar histórias da Bíblia...todas aquelas histórias bíblicas ela contava e eu lembro assim da minha mãe sempre com os livros de religião dela. [...] antes mesmo de saber ler e escrever eu pedia, eu pedia, ah eu sempre tenho na minha memória assim uma cena bem clara, assim, minha mãe com meu irmãozinho pequeno no colo e eu insistindo que ela comprasse um gibi para mim, e ela comprou, e ficou lendo a história para mim [...] e ela me ensinou a escrever o meu

nome, ensinou a escrever também o a,e,i,o,u e eu também era louca de vontade de ir para a escola... porque meu objetivo era aprender a ler.

Através das palavras da professora Sara, notamos que os momentos de interação entre ela, sua mãe, material escrito e leitura, ou seja, os eventos de letramento vivenciados por elas, a influenciaram positivamente na construção de suas representações e memórias e constituem suas memórias de leitura. Ela rememora “episódios fundadores” como a aquisição do seu primeiro objeto de leitura - *eu insistindo que ela comprasse um gibi para mim, e ela comprou* - o aprendizado da escrita - *ela me ensinou a escrever o meu nome, ensinou a escrever também o a,e,i,o,u*. Isto tudo tem valor simbólico. A professora Sara começa com a imagem da mãe leitora - *eu lembro assim da minha mãe sempre com os livros de religião dela*. – e termina com a imagem de si mesmo aspirando à condição leitora da mãe - *eu também era louca de vontade de ir para a escola... porque meu objetivo era aprender a ler*.

Conforme Barton (1996) há diversas ocasiões na vida diária em que o uso da palavra escrita desempenha um papel. O autor se refere a essas ocasiões como eventos de letramento e cita, como exemplo, o momento em que um adulto lê uma história para uma criança à noite. Segundo o autor, este evento se constitui como um evento de letramento quando acontece com regularidade, com repetidos padrões de interação. Esses eventos são importantes quando objetivamos compreender a aprendizagem do letramento de crianças e adultos. A professora Sara, na entrevista, rememora os eventos de letramento dos quais ela participava quando criança, que foram constitutivos de sua inserção na cultura letrada.

A professora Solange, que leciona LP para turmas de 5ª a 8ª série, descreveu como sua família incentivava a leitura em casa, antes mesmo de ela ir à escola.

(5)

Eu lembro que meus pais sempre incentivavam a leitura... eles compravam aqueles livrinhos...os clássicos, né, A Bela Adormecida, A Gata Borralheira, o Peter Pan e todos que,..é:: como a gente não sabia ler...a gente ficava enchendo a paciência de nossa mãe, e ela colocava nós três na cama...porque éramos três... nós três pequenos

e daí, ela lia as histórias pra gente. Mas sempre foi a mãe, o pai não tinha tempo, ele trabalhava.

Neste trecho do seu depoimento, a professora Solange descreve os materiais de leitura que eram comprados e enfatiza a presença da mãe, nos seus eventos de letramento. Apesar de considerar o pai um leitor, a professora afirma que ele não participava desses eventos por não ter tempo. Temos, assim, mais um exemplo dos papéis diferenciados do pai e da mãe na formação de leitores no imaginário da nossa cultura.

4.2 A CONSTITUIÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Nas narrativas dos professores, no tocante aos seus primeiros contatos com livros e leitura, apesar de a família ser citada, observamos grande ênfase dada à escola. Todos os professores participantes enfatizam o papel que a instituição desempenhou em sua formação. Para Magda Soares (2008) é função que a escola dê amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura. A autora refere-se a diferentes leituras, ou seja, a leitura informativa, a literária, a de fruição e a leitura para fins pragmáticos. Cabe à escola, a maior parcela de responsabilidade na tarefa de formar leitores autônomos e proficientes, capazes de lidar com os diferentes textos que circulam em seu meio social.

Nos depoimentos dos professores participantes de nossa pesquisa percebemos que, das diversas agências de letramento, a escola parece desempenhar um importante papel nas histórias rememoradas em função da formação em leitura. Não desconsideramos o fato de que entrevistamos professores, portanto para eles a escola tem uma dimensão diferente, ou seja, o papel desempenhado pelas escolas na vida de cada professor participante é diferente de outras categorias profissionais. É positivo que a escola tenha desempenhado seu papel no que diz respeito à formação de leitores para os professores participantes, pois, só assim, estes poderão criar estratégias que possam contribuir para que a escola consiga desempenhar seu papel na formação leitora de seus alunos.

Apresentaremos os dados a respeito da constituição leitora dos professores no ambiente escolar em dois blocos, em que o primeiro

apresentará depoimentos mais positivos em relação às experiências escolares e o segundo, os relatos negativos.

4.2.1 Visão positiva do trabalho com o ensino da leitura realizado pelas escolas

O professor João considera a escola como uma das responsáveis pelo seu processo de formação leitora. Em seu relato sobre o primeiro contato com a leitura e com livros antes de ir à escola, o professor afirmou que seus pais, apesar de leitores, não liam para ele, conforme discutimos. Foi na escola que o professor relata ter começado a ler efetivamente.

(6)

[...] lembro que fui para o jardim de infância primeiro e depois continuei estudando no mesmo lugar, lá tinha até o ensino médio (...). Eu comecei a ler na primeira série, e depois disso descobri os gibis, meu pai comprou uma vez um gibi do X-men para mim, e este gibi lembro que li e gostei muito na época, então sempre pedia para que meu pai comprassem gibis. Me tornei um grande leitor de gibis(...)

O professor João afirma que aprendeu a ler na escola, mas é com um material de leitura oferecido fora da escola que ele se reconhece um grande leitor - *Me tornei um grande leitor de gibis*. O professor reconhece na escola um papel inaugural, foi lá que ele aprendeu a ler, mas foi com o material extra-escolar que ele se reconhece leitor, grande leitor. Esta situação faz revelar a complexidade em relação a formação de leitores em nossa sociedade, pois a escola, de fato parece ter desempenhado um papel relevante na formação dos alunos, mas parece não estar sozinha. É como se ela desempenhasse um papel necessário, embora não suficiente em relação à formação leitora do professor João.

(7)

Lembro quando eu era maior, estava na sexta ou sétima série e usávamos a biblioteca, naquela época eu lia, além de gibis, muitos livros da série Vagalume(...) A escola em que eu estudava fazia

um bom trabalho com a leitura, usávamos a biblioteca, era um lugar agradável e havia muitos livros.

Percebemos, no relato do professor João, que o papel desempenhado pela escola, no que diz respeito à sua formação leitora foi importante. Ele fez uma avaliação positiva sobre o trabalho da escola frequentada com relação à leitura - *A escola em que eu estudava fazia um bom trabalho com a leitura*. O professor também rememorou a utilização da biblioteca escolar, considerada por ele um local agradável. Observa-se que há uma complementação entre escola e família na constituição leitora do professor.

João afirma, ainda, que seu pai, apesar de não ler para ele, o incentivava comprando o material de leitura de seu interesse, no caso, os gibis. Notamos nesse trecho que o professor reconhece-se um grande leitor do material oferecido pela família, através da entoação dada ao segmento “de gibis”, um acento de valor ou apreciativo.

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele sempre é acompanhado por um acento apreciativo determinado. (BAKHTIN, 2004, p.132).

O depoimento do professor faz transparecer valores apreciativos distintos em relação às suas práticas de leitura, pois, para se referir às leituras escolares, ele não se declara um grande leitor, como o fez em relação às leituras de gibis. Essas apreciações e as entoações correspondentes são determinadas pela situação social imediata em cujo quadro se desenvolveu a entrevista. Ainda conforme Bakhtin, quando estamos exprimindo nossos sentimentos, damos muitas vezes a uma palavra uma entoação mais expressiva e profunda. É o que faz o professor João, quando escolhe uma entonação especial, com ênfase quando pronuncia “os gibis”.

No relato da professora Paula, abaixo, percebemos grande ênfase dada à instituição escolar no processo de sua constituição leitora. A professora relatou ter começado a frequentar a escola aos três anos de idade, lembrando com riqueza de detalhes sua experiência durante a alfabetização. Falou de sua primeira professora alfabetizadora e

descreveu o procedimento pedagógico que acredita ter sido importante durante o seu processo de alfabetização. Em nossa pesquisa, em consonância com Kleiman (2007), entendemos a alfabetização como uma etapa importante das práticas de letramento, haja vista que é realizada em uma importante agência de letramento: a instituição escolar.

(8)

Lembro da minha primeira professora... a dona Sônia...era ótima a parte de alfabetização, diferente do que eu vi depois com o meu irmão quando fez a primeira série... porque daí a gente já tava em Joinville. É:: (+) cada letra que ela passava tinha uma historinha.. então ali... também tinha a narrativa, a historinha da letra, a historinha do número né...eles eram personagens, então esses personagens com o tempo iam se juntando com outros, e ai iam formando palavras, né. E:: (+) ela tinha um livro grosso... de capa dura que toda vez que ela tirava aquele livro da bolsa... a gente sabia que viria uma letrinha nova, uma historinha nova, e isso era fora de série... fora de série mesmo.

Paula enfatizou, utilizando a expressão “fora de sério”, a prática de sua professora com relação à alfabetização e à contação de histórias. Notamos também a forma carinhosa com que a professora se lembrou dos fatos através do uso do diminutivo - *letrinha nova, historinha*. Ao fazer isso, entendemos que ela está infantilizando sua fala para marcar uma fase de sua infância e de seu percurso de letramento que lhe é importante.

A professora Miriam também rememorou o seu processo de alfabetização apresentando uma visão positiva da escola em sua formação leitora. Quando Miriam narrou sobre a sua professora da primeira série, ela também conseguiu descrever os procedimentos de alfabetização vivenciados, inclusive os cartazes que ficavam expostos em sala de aula e o texto de um desses cartazes.

(9)

Quando fui para a primeira série, eu me lembro de minha primeira professora, a Dona Neusa, ela era legal... Lembro que havia cartazes na sala de aula... era assim, tipo...no cartaz a professora

escrevia algumas frases sobre algo e no final dessas frases, ela colocava a família silábica. É:: lembro até hoje de um texto que a gente lia em todas as aulas e tava lá no cartaz de papel craft na parede, era assim “A Laranja”, esse era o título, depois vinha o texto “A laranja é amarela. A laranja é gostosa. Que laranja gostosa!”. Acho que ela ((a professora Neusa)) nos alfabetizava assim, com cartazes e frases que a gente lia em todas as aulas.

Contudo, apesar de apresentar uma visão positiva sobre suas experiências com a leitura no âmbito escolar, a professora Miriam, no excerto (10), comentou sobre a falta de liberdade para manusear os livros expostos em sala de aula, quando, aos seis anos, frequentava a pré-escola.

(10)

Eu comecei a estudar aos seis anos de idade né, fui para o Prézinho...lembro que havia vários livros na sala, mas a gente não mexia neles e:: não podíamos manuseá-los, não tínhamos liberdade, então eu via muitos livros no jardim, mas não mexia neles.

O contato com os livros é considerado um aspecto importante para a formação do leitor. A fala da professora nos remete à sacralização do objeto de leitura, por isso o acesso era restrito, ou seja, não se permitia aos iniciantes manuseá-los livremente – “a gente não mexia neles e:: não podíamos manuseá-los, não tínhamos liberdade”. Observa-se neste trecho, três sequências marcadas pela negação, enfatizando a valoração proibitiva da escola ou da professora da pré-escola que Miriam não aprova.

A professora Miriam, em seu relato, evidenciou a utilização da cartilha como base do seu processo de alfabetização e a questão da ausência de livros. No trecho abaixo, a professora relata o desejo que tinha de ler durante os primeiros anos escolares, pois ela afirma que lia a cartilha, mesmo antes da professora trabalhá-la.

(11)

Olha, eu aprendi a ler e escrever bem rápido, lembro que era uma boa aluna... mas de livros na escola, não lembro lá muito, lembro da cartilha

que a gente usava, não lembro agora do nome...deixa eu ver...era A Hora a Alegria, alguma coisa assim... Eu lembro até hoje das imagens da cartilha e que eu gostava de adiantar os textos, é:: lia a cartilha antes, então quando a professora começava a trabalhar com um texto eu já tinha lido.

Percebemos que a professora Miriam tem lembranças positivas e marcantes do seu período de alfabetização, mas não evidencia outros procedimentos, na escola, que a ajudasse se tornar leitora, que não o processo de alfabetização em si, com ênfase no código. Quando questionada sobre o primeiro livro que conseguiu ler sozinha, Miriam referiu-se a um livro que tinha em casa. Novamente, observa-se a imbricada relação escola / família na constituição leitora dos alunos.

(12)

Pesquisadora: E qual foi o primeiro livro que você conseguiu ler sozinha? Você lembra?

Miriam: (...) aquele livro lá que te falei, do casamento da raposa com a galinha (risos). Eu aprendi a ler e depois em casa ficava lendo esse livro, li muitas vezes.

O relato da professora Miriam nos faz pensar sobre o lugar do livro no processo de formação de leitores. Entendemos, nesta pesquisa, que a leitura é uma atividade de produção de sentidos. Jean Marie Goulemot (2001) chama o leitor e a situação de leitura de *fora-do-texto* e, é a partir do trabalho que este opera que nasce o sentido dado a um texto. As possibilidades de se construir sentido se dão por meio das atitudes do leitor e, inversamente, o livro ou texto, tomado como gênero, define a posição de sua leitura. A professora Miriam, ao se referir às leituras escolares durante seu processo de alfabetização, relatou sentir falta de poder manusear livros na escola, e, ao se lembrar do primeiro livro que conseguiu ler, citou um que tinha em casa. Entendemos que o desenvolvimento do gosto pela leitura é uma aprendizagem cultural e a utilização de livros de literatura em sala de aula, além de ser um “chamariz” agradável e sedutor para os alunos, muito contribui para a iniciação e formação do jovem leitor (CHARTIER, 2008).

Quanto às práticas de leitura realizadas nas escolas de nossos participantes, a professora Paula rememorou as estratégias utilizadas

pela sua professora da 4ª série do ensino fundamental para promover a leitura em sala de aula.

(13)

[...] isso foi na 4ª, então, a professora levava uma caixa com vários livros, é:: colocava os livros em exposição e a gente começava a leitura... e conforme ia terminando, daí trocava o livro e assim ia, né. Era bastante interessante, porque tinha vários tipos de livros, livros mais infantis, livros um pouco mais adultos...tanto que na 4ª série eu li Richard Bach, Fernão Capelo Gaivota, né, ... e adorei o livro, achei o máximo. (+) E:: depois a professora veio me dizer que aquilo não era uma leitura para alguém de dez anos, né, e que ela colocou na caixa para ver se despertava o interesse de alguém... e eu li e achei fabuloso né.

A professora Paula, em seu depoimento, citou um livro que parece ter sido significativo em seu repertório de leitura, qual seja: Fernão Capelo Gaivota. A leitura deste livro foi oportunizada na escola, através das aulas de leitura encaminhadas por sua professora da 4ª série. No último capítulo discutiremos a atuação dos professores participantes como formadores de leitores e veremos como muitos dos professores acabam utilizando as mesmas estratégias que com eles foram utilizadas em suas escolas para a promoção da leitura em sala de aula.

Já a professora Sara enfatizou a importância das bibliotecas em sua formação. Ela falou a respeito do trabalho realizado pelas escolas que frequentou no que diz respeito à utilização das bibliotecas. Segundo Sara, a escola sempre a incentivou a utilizar as bibliotecas, inclusive a biblioteca pública de sua cidade. Percebemos o vasto repertório de leituras citado pela professora, e todas essas leituras foram possíveis através das bibliotecas escolares e da biblioteca pública. A professora relata ter conhecido a biblioteca pública através da escola e que depois disso fez a carteirinha e se tornou frequentadora assídua.

(14)

Na minha primeira escola a gente tinha uma biblioteca bem legal...e depois quando mudei de colégio, da sexta série em diante, lá também tinha uma biblioteca bem legal com diversos títulos e aconchegante. Tinha uns livros assim...que eu lembro que as meninas faziam fila pra ler (+) que

é aquele, da Christiane F), e Menina Mãe, eram livros que tratavam da adolescência...[...] teve uma época que eu lia muito, já por volta dos quinze anos eu lia Júlio Verne, Viagem ao centro da Terra, A volta ao mundo em oitenta dias, ah! AGATHA CHRISTIE, li vários da Agatha Christie, até perceber que uma história era parecida com a outra e...se você ler uma você leu todas, mas você nunca consegue adivinhar quem é o assassino. Depois eu li:: é tá, Júlio Verne, Charles Dickens, Alexandre Dumas, eu li muita coisa na biblioteca pública.

A professora comentou que sua escola, a partir da 6ª série, possuía uma biblioteca aconchegante. Conforme Goulemot (2001), o leitor é definido por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. A fisiologia diz respeito à posição do leitor, isto é, sua atitude no momento da leitura (sentado, em pé), o rito de leitura e as atitudes do leitor. A posição do corpo do leitor é uma livre escolha e, ao mesmo tempo, uma imposição já que revela atitudes-modelo ou tipos de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro e, também de uma liberdade que não pode ser quantificada.

Ainda considerando o relato da professora Sara, percebemos a maturidade em leitura que ela vai adquirindo ao trazer uma crítica à Agatha Christie. Sara também mencionou apenas autores canônicos ou amplamente reconhecidos, o que nos faz perceber que, em seu relato a respeito de suas leituras, há um valor pressuposto que reproduz o valor social da leitura e uma apreciação valorativa, já que conforme Bakhtin (2004) “toda palavra usada na fala real possui além de tema e significação no sentido objetivo, um acento de valor ou apreciativo”. Com base nos relatos dos professores João, Paula, Miriam e Sara, podemos afirmar que há uma relação imbricada entre escola e família para a formação do leitor. Ambas foram importantes para a formação destes professores no que diz respeito à constituição leitora dos mesmos. Os professores participantes de nossa pesquisa trouxeram a escola para seus discursos, isso marca um valor e o lugar da escola na formação desse grupo. Nos relatos analisados, há evidências de que a escola é reconhecida pelos participantes como constitutiva de sua história de formação em leitura.

4.2.2 Visão negativa do trabalho com o ensino da leitura realizado pela escola

Durante a entrevista com a professora Solange, chamou-nos a atenção a posição de crítica às escolas que frequentou, por todo o depoimento. A professora, que havia aceitado prontamente participar da pesquisa, durante a gravação da entrevista demonstrou certa resistência para rememorar os seus percursos de leitura, principalmente quando instigada a relatar sobre as suas experiências de leituras no ambiente escolar. Percebemos uma visão negativa da professora com relação às escolas onde estudou, como se essas instituições não tivessem nenhuma relevância e influência em sua formação leitora. A professora atribuiu a sua família a maior responsabilidade pelo desenvolvimento de seu gosto pela leitura, como podemos observar num trecho de sua entrevista:

(15)

Depois que a gente começou... é:: que ficou alfabetizado... eu, eu mesma comecei a ler, devagarzinho os mais fáceis ((livros)) e depois fui adquirindo o gosto pela leitura, mas fui incentivada pela família, foi meu pai e minha mãe que me mostraram, foi o pai e mãe, porque liam bastante... liam ... os dois liam. Temos uma grande coleção de livros em casa, o pai tem a dele lá, e:: agora eu tenho a minha em casa.[...] na minha época não tinha não...contador de história, (+) isso é... fui ver na faculdade... é lá que eu tive contato, o que eu sei e o que eu me lembro de leitura é em casa, na escola não. [...]A escola não tinha biblioteca não... não... era só a cartilha. Escola pública, né.

A professora evidenciou, no relato, sua rejeição à escola, pois ela insistiu em atribuir à família os créditos pelo incentivo à leitura - *mas fui incentivada pela família, foi meu pai e minha mãe que me mostraram, foi o pai e mãe, porque liam bastante... liam ... os dois liam*. Neste trecho, o **mas** se contrapõe a algo não dito (certamente ao papel da escola, negado por ela em sua fala) e, na sequência, o que percebemos é a referência repetida à família (família, meu pai e minha mãe, o pai e mãe, os dois). Essa negação à escola foi evidenciada desde o começo quando a professora usou uma construção verbal que apaga a escola -

Depois que a gente começou... é:: que ficou alfabetizado (grifos nossos). Observa-se que a professora não diz que *foi alfabetizada*, pois tal construção pressuporia a ação de alguém (de uma professora) ou da instituição (a escola). Ela prefere usar a forma verbal *ficou alfabetizada*, numa construção pouco usual que apaga qualquer referência à escola ou a professora. Dessa maneira dá a impressão de que a condição de alfabetizada lhe chegou de forma natural, sem a intervenção de alguém. A professora Solange também usou “a gente” ao invés da primeira pessoa, diluindo sua subjetividade e provocando um efeito de apagamento si mesma.

Segundo a professora Solange, ela não tinha, no ambiente escolar, contato com a leitura, livros ou momentos de contação de história, apenas na faculdade teve contado com contadores de histórias. A professora foi bastante enfática ao negar a participação da escola na sua formação leitora. Notamos um tom depreciativo, marcado com a repetição da palavra “não”, quando a professora negou a existência de bibliotecas nas escolas que frequentou, - *A escola não tinha biblioteca não... não... era só a cartilha. Escola pública, né.* A repetição confere um acento valorativo ao seu enunciado.

A professora Solange também parece justificar a ausência dos livros através do fato de ter estudado em escola pública, revelando uma concepção muito particular deste tipo de instituição, que acaba por reproduzir, em grande medida, a visão que alguns segmentos sociais têm da escola pública: uma instituição inteiramente sucateada, sem qualquer condição de contribuição efetiva para a formação dos alunos. Há, em seus enunciados, repetidas críticas às escolas onde estudou. Talvez, tal fato possa ser em parte explicado pelo próprio evento de que participa: uma professora em entrevista com uma pesquisadora, representante da academia. Como discutimos no capítulo 1, a academia, durante muito tempo, principalmente na década de 80, preocupou-se em criticar o trabalho docente e a escola. Assim, pode-se pressupor que Solange, de certo modo, esperava que sua interlocutora quisesse ouvir as críticas. Este estado de crítica ou rejeição à escola pública é perceptível, também, quando Solange falou de suas condições de trabalho. No último capítulo desta dissertação, onde trataremos a atuação dos professores como formadores de leitores, discutiremos este aspecto com maior profundidade.

Quando a professora Solange foi questionada sobre as bibliotecas escolares, se as utilizava ou não, ela afirmou que a escola que frequentou não estimulava os alunos a frequentar a biblioteca, fosse a escolar ou a pública.

Contudo, durante a entrevista, contraditoriamente, a professora afirma ter conhecido a biblioteca pública de sua cidade através da escola. Ela conta que, na sexta série, foi motivada a ir à biblioteca pública pela professora de geografia, conforme se observa no excerto (16), abaixo.

(16)

Pesquisadora: *Você foi estimulada a frequentar a biblioteca?*

Solange: *Não... nem para ir à biblioteca pública, que tinha um volume grande de livros, mas isso não acontecia.*

Pesquisadora: *Quando e como você descobriu a biblioteca pública?*

Solange: *Foi com uma professora de geografia na verdade, porque ela nos mandou fazer uma pesquisa... daí... como não tinha Internet na nossa época, tínhamos que ir lá:: e pesquisar na biblioteca. Foi lá que eu conheci, isso, foi na 6ª série... mas não foi com a professora de português, foi com a de geografia.*

Neste segmento notamos a existência de uma crítica velada ou uma rejeição à professora de português e até mesmo às escolas de ensino fundamental e médio por ela frequentadas quando ela usou a expressão “*na verdade*”, um marcador discursivo que reconstrói o lugar de onde o locutor fala – um lugar específico de onde pretende um valor de verdade igualmente específica -, e, ao mesmo tempo, faz uma retomada anafórica do enunciado anterior. Assim, a expressão *na verdade* faz acionar tudo o que ela vinha dizendo sobre a relação entre a escola, sua formação em leitura e a biblioteca pública.

Outra professora que marcou em seus enunciados uma relação negativa com as escolas que frequentou foi Júlia. Ela, ao rememorar suas práticas de leitura na escola e a utilização de bibliotecas, afirma ter sido incentivada a ler de maneira mais efetiva somente no ensino médio, conforme se observa no excerto (17) abaixo.

(17)

[...] na escola assim de leitura mesmo quem me incentivou a ler... olha, de incentivar a ler foi só lá no ensino médio. Tinham alguns professores que liam, tinha uma professora da 4ª série que eu gostava muito, muito mesmo, era a professora S,

né, ela tinha também o hábito de fazer leitura... só que eu ficava indignada na escola, porque EU queria ler... e eles liam pra gente, eles não deixavam muito a gente ter contato com o livro né, então isso me deixava bem indignada. Eu adorava ler, adorava a leitura e escrever depois sobre aquilo que eu tinha lido...mas eu não tinha essa oportunidade. Assim a pessoa que me marcou mesmo na leitura, que me fez conhecer Machado de Assis também, que eu adorei, foi lá no ensino médio, foi o professor N.

No início deste trecho da entrevista, a professora Júlia, quando disse “na escola assim de leitura mesmo” (grifos nossos), produziu um deslocamento de sentido para *leitura*, ou seja, ela fez uma redefinição de leitura. É como se a nova concepção que se apresentou – *leitura mesmo* - se opusesse às práticas de leitura anteriores, realizadas na/pela escola de ensino fundamental. Para Júlia, a leitura é uma atividade que pressupõe uma ação, por isso ela não considerava as outras práticas escolares, passivas, feitas pelo professores, como sendo práticas de leitura dela. Em outros termos, parece que Júlia não as reconhece como contribuições efetivas para sua formação leitora. Ler, para ela, pressupõe uma agentividade - *EU queria ler*.

Quando falou sobre um professor do ensino médio, ela o apontou como o seu grande incentivador para a leitura de livros, inclusive afirmou ter sido esse professor que a fez conhecer o Machado de Assis. Não deixamos de considerar, neste momento, o grande valor atribuído às grandes obras da literatura, como se ler obras do Machado de Assis conferisse a qualquer leitor outro status, o de um leitor mais qualificado.

Mais adiante em seu depoimento, percebemos como a professora, ao relatar mais sobre suas experiências escolares com a leitura, parece também assumir a voz dos discursos acadêmicos e da mídia, de modo geral, que criticam muitas das práticas docentes. A professora ainda afirmou que acredita que atualmente há uma mudança nas práticas de leitura desenvolvidas pela escola e pelos professores.

(18)

(...) eu tinha uma professora de Português, que ela fazia as aulas de leitura, só que é como eu te falei... eles, ela escolhia o que a gente tinha de ler. Então, era assim, ela colocava na mesa e a gente tinha de ler. Então, o meu sonho, a minha

vontade era de ir até a prateleira... e... EU ESCOLHER o que EU queria ler. Ir lá mexer, vasculhar, né, mas eu nunca tive essa oportunidade...não tinha. (+) Pensando agora... não tive assim uma experiência muito boa. Hoje é que eu vejo, que as professoras mudaram né. Graças a Deus, a gente vê que tem uma mudança. Mas nas escolas que eu fui não, eu via assim que era tudo muito imposto né, tipo... “Agora vocês vão ler este livro aqui” Então assim, era uma obrigação, não era aquela vontade, aquela coisa que eu queria ler, então...eu procurava leituras mais em casa, eu pegava o que a minha irmã tinha.

A professora Júlia também citou as leituras obrigatórias impostas pela escola, o que nos faz associar a seu conceito de leitura uma liberdade de escolha - *a minha vontade era de ir até a prateleira... e... EU ESCOLHER o que EU queria ler.*

Percebemos que a professora, no momento que rememorou, fez uma avaliação das contribuições da escola para sua formação, *Pensando agora... não tive assim uma experiência muito boa.* O advérbio de tempo utilizado pela professora - *agora* - evidencia a reflexão que a professora fez, no momento da entrevista, acerca de sua própria trajetória. A professora começou a avaliação de sua experiência com as práticas de leitura realizadas pelas escolas afirmando que sua experiência não foi muito boa. Ela também teceu uma comparação com as práticas de leitura atuais - *Hoje é que eu vejo, que as professoras mudaram né. Graças a Deus, a gente vê que tem uma mudança.* Conforme Bosi (2007a), na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. Bosi também afirma que o fato de lembrar o passado no presente exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

4.3 A OPÇÃO PELA CARREIRA DOCENTE

Considerando a fala dos seis professores participantes, percebemos que quatro deles afirmaram ter optado pela carreira docente por apresentarem afinidade com a área de língua portuguesa, mas,

principalmente, por influência de algum profissional da área, É o caso do professor João que relatou ter sido influenciado por um professor de LP no ensino médio.

(19)

Tive no ensino médio um professor de português, ele era muito bom e sempre falava que ser professor era bom, acho que ele me motivou, e também tem o fato de eu gostar muito da área, sempre fui um bom aluno em Língua Portuguesa, me identificava com a matéria. (...) Acredito que foi uma junção de fatores, por isso decidi fazer o Curso de Letras (...)

Observa-se, na fala do professor João, que o profissional que o influenciou conseguiu incentivá-lo passando uma imagem positiva da profissão, assim como ocorreu com a professora Júlia, influenciada pelo seu professor de literatura do cursinho pré-vestibular, a quem ela demonstrou grande admiração, conforme se observa em 20, abaixo:

(20)

Sempre gostei muito também da área de educação física (+) na verdade... eu queria fazer educação física. Só que quando eu comecei a fazer o pré-vestibular...é:: eu lembro que quando eu tive aula com aquele professor que falei né, o N de literatura... (...) as aulas dele me marcaram tanto, que...quando ele entrava na sala de aula para falar de literatura, de Machado de Assis... daí é que eu comecei a ler Machado de Assis...é foi através dele. Eu li o livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas” ... nossa quando ele entrava na sala e começava a falar, a explicar, era muito bom. (...) Graças a ele. (+) Até encontrei com ele há pouco tempo. Ele foi professor do meu filho também, e:: quando encontrei ele na reunião de pais e professores da escola, eu falei para ele, que hoje eu sou professora de Língua Portuguesa, né, e:: foi ele quem me motivou.

A professora além de relatar sua admiração pelo professor de literatura e a forte influência exercida por ele em sua escolha profissional, falou sobre a leitura de uma obra de Machado de Assis,

fato que nos chamou a atenção, pois também percebemos nos relatos dos outros professores participantes referência à leitura de alguma obra do escritor Machado de Assis. Tal menção ao escritor chamou a atenção, pois os professores participantes relataram que, no ensino médio ou já na faculdade, conseguiram ler uma obra do Machado, é como se ler uma obra do Machado de Assis e apreciá-la os tornasse bons leitores. É uma forma de legitimar as suas práticas de leitura através da apreciação do autor consagrado.

A questão do ensino da leitura nas escolas tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio, inúmeras vezes, é associada à utilização de grandes obras da literatura nacional ou mundial. Muitos acreditam que bons leitores são aqueles que lêem grandes obras da literatura. Nos depoimentos dos professores de nossa pesquisa notamos grande valor atribuído aos textos literários, mesmo quando estavam falando sobre a opção pela carreira docente, relataram que os professores que mais os influenciaram foram aqueles que possibilitaram a leitura de textos literários. É como se, após conseguir ler os textos da literatura renomada, um estudante pudesse, de fato, considerar-se um leitor.

Soares (2002) diz que durante muito tempo, o uso do texto literário teve primazia nas aulas de língua, pois era considerado o texto por excelência a ser estudado na escola. As antologias e, mais tarde, os livros didáticos eram constituídos fundamentalmente, de excertos da literatura, tais excertos eram considerados exemplos a serem imitados pelos alunos como uso linguístico, estético, ético e até mesmo moral. Nos depoimentos dos professores participantes de nossa pesquisa, verificamos muitas menções ao momento em que esses conseguiram ler um livro de literatura canônica, talvez isso ocorra pelo fato de os textos literários serem altamente valorizados, principalmente no ambiente escolar e acadêmico.

Uma de nossas professoras participantes, Sara, quando questionada sobre a sua decisão de se tornar professora, iniciou a resposta referindo-se às perguntas feitas anteriormente que visavam conhecer mais sobre o que lia durante sua vida escolar. A professora falou sobre suas leituras de obras da literatura estrangeira e, também, sobre suas experiências com a leitura da obra de Machado de Assis.

(21)

Pesquisadora: *Fale agora da sua decisão de se tornar professora.*

Sara - *Ainda com relação aos livros...eu na verdade, depois me toquei que tava lendo muita literatura estrangeira (+) eu lia muitos autores franceses, ingleses, Charles Dickens, Alexandre Dumas e essa coisa toda... e:: a literatura brasileira eu fui conhecer na faculdade.*

((Olha, que interessante!))

É:: é que assim, todo mundo, eu até digo para os meus alunos que...Machado de Assis é apavorante, porque todo mundo diz que “Ai, porque é horrível, é difícil, é isso é aquilo” e eu não pegava, por isso, eu tinha medo do Machado de Assis ser tão horrível.

((Claro))

E:: quando eu peguei, na faculdade, eu lembro que... meu como é legal Memórias Póstumas de Brás Cubas!... e eu tinha lido porque era obrigatório mesmo, e não era difícil.

A professora Sara, após ter ouvido a pergunta da pesquisadora, insistiu em continuar falando sobre suas leituras, mais especificamente de livros de literatura. A professora afirmou ter começado a ler livros da literatura brasileira somente na faculdade e, ao referir-se à leitura de uma obra do Machado de Assis, percebemos que, para ela, a leitura dessa obra foi significativa, já que a fez perceber que era possível ler tal autor, compreendê-lo e gostar de sua obra. Percebemos que a professora Sara deixou marcada em sua fala a questão do mito que envolve a leitura do cânone - *Machado de Assis é apavorante, porque todo mundo diz que “Ai, porque é horrível, é difícil, é isso é aquilo”*. O mito é marcado na fala dela através do discurso do outro que ela traz explicitamente - *“Ai, porque é horrível, é difícil, é isso é aquilo”*. Há, também, uma breve contradição que aparece quando ela fala que leu obrigada, mas adorou, muitas vezes os professores participantes de nossa pesquisa afirmaram que não aprovavam as leituras obrigatórias no ambiente escolar.

Somente após falar sobre suas leituras literárias a professora Sara retomou a pergunta e, então, respondeu:

(22)

E no fim, ah é:: como é que fui virar professora? [...] Uma memória bem antiga que tenho é que eu queria muito ir pra escola...ir pra escola para aprender a ler e escrever e...quando eu tava na

escola, eu tinha sete anos e meu irmão tinha quatro (+) eu brincava de dar aulas para ele, [...] então eu já brincava de escolinha com meu irmão, com ele que é mais novo e com a vizinhança toda [...] Aí, depois eu estava estudando no H ((Nome da escola de ensino médio)), no Ensino Médio assim, e:: (+) de repente... abriu Magistério...[...] parecia coisa de Deus. Um dia falei para meu pai “Pai vou ser professora”, e ele, tá bom. Meu pai sempre deu o maior apoio, assim, fui fazer (+). E decidi fazer Letras porque eu não queria fazer pedagogia como minhas colegas, porque o magistério que a gente teve lá foi muito forte, e o pessoal ia fazer numa faculdade que não tinha um bom nível, aí...pra escutar repeteco, eu não queria.

Talvez para a professora Sara não foi tão fácil lembrar ou articular a resposta para a nossa pergunta - *Fale agora da sua decisão de se tornar professora*. Acreditamos que, por isso, ela preferiu falar um pouco mais sobre as suas experiências de leitura – para ganhar tempo para elaborar uma resposta. Quando retomou a pergunta feita anteriormente, a professora hesitou para responder - *E no fim, ah é:: como é que fui virar professora? [...] Uma memória bem antiga que tenho.*

A professora Sara relatou ter optado pela carreira docente cedo, desde o ensino médio, pois cursou o magistério. Quando a professora se referiu à possibilidade de cursar Pedagogia, ela utilizou uma entoação diferente e podemos perceber um acento de valor (cf. Bakhtin, 2004), ela desqualificou a faculdade de sua cidade que oferecia o curso de Pedagogia afirmando que tal instituição não possuía bom nível - *o pessoal ia fazer numa faculdade que não tinha um bom nível, aí...pra escutar repeteco, eu não queria*. Percebemos que a professora utilizou a palavra (gíria) *repeteco*, que faz denotar uma aceção específica, que evidencia a inferioridade com que ela qualificou os conhecimentos que seriam transmitidos no curso de Pedagogia. Percebemos também um valor discursivo diferente dado às instituições e cursos que a professora frequentou, quando se referiu ao seu curso de magistério, ela o considerou muito “forte” e, inclusive, afirmou que foi a qualidade deste curso que a fez optar pela faculdade de Letras.

Conforme Bakhtin, quando falamos, as apreciações e as entoações correspondentes são determinadas pela situação social

imediate, consideramos aqui a situação da entrevista. A professora Sara, ao referir-se à qualidade de seu curso de magistério e à faculdade de Letras, procurou causar na pesquisadora a impressão de que possui uma formação de qualidade e, por isso é uma profissional competente. Não descartamos o fato de que, durante a entrevista, os professores, representantes de sua classe profissional que já foi amplamente criticada pela academia e também pela mídia, estavam dirigindo suas palavras a uma representante da academia. Conforme Bakhtin (2004) nossos enunciados estão sempre endereçados a alguém, seja uma pessoa, um grupo de pessoas ou qualquer outro destinatário, por isso é importante ressaltar a importância do outro a quem se dirige a palavra, pois é este outro quem molda o discurso.

4.4 AS LEITURAS DA FACULDADE

Nosso objetivo ao questionarmos os professores sobre a contribuição da faculdade de Letras na sua formação como leitores, era analisar como os professores percebiam e relacionavam os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de graduação às suas práticas e formação profissional. Não desconsideramos o fato de que os seis professores participantes de nossa pesquisa fizeram a faculdade de Letras na mesma instituição, sendo que cinco deles (Júlia, Miriam, Paula, Sara e Solange) graduaram-se em 2003 e, João em 2004.

Nos depoimentos dos professores participantes percebemos grande importância dada ao texto literário e quase nenhuma referência aos textos teóricos ou de formação na área de língua. Será que os textos teóricos não contribuíram de maneira efetiva para a formação dos professores participantes de nossa pesquisa? Ou será que, quando são convidados à fala de suas experiências de leitura, há um pressuposição de que, o que estaria em jogo seriam as leituras de livros e principalmente de literatura?

Quanto ao campo de formação docente em nosso país, Andrade (2007) afirma que este começou a se constituir a partir da década de 80, nessa década, segundo a autora, os diálogos entre a universidade e a escola eram ainda novidade. Conforme discutimos no capítulo 1, Andrade (2007) revela que o diálogo efetivo entre academia e professores só começa a se constituir, de fato, no início de 2000.

Ao analisarmos as narrativas dos professores, verificamos raras referências aos textos teóricos, de formação. Não podemos deixar de

citar o fato de que todos os professores iniciaram a faculdade de Letras na década de 90, período em que, segundo os resultados de Andrade (op.cit.) ainda não se verificava um processo eficiente de interação, via textos escritos, entre academia e professores em formação. Contudo, nos questionamos se o fato de os textos teóricos da área da formação docente não dialogarem de fato com este público seria o único e/ou principal motivo do apagamento, na voz dos professores, das referências aos textos formadores. Será que para os participantes de nossa pesquisa leitura e formação leitora restringe-se ao campo literário? É sabido que, só depois dos PCN, a escola começou a considerar a diversidade textual como necessária à formação do leitor proficiente. Entendemos nesta pesquisa que parece ser um misto de tudo: falta de diálogo efetivo dos textos teóricos com o professor em formação e supremacia da literatura quando se fala em práticas de leitura.

Percebemos na fala do professor João, quando questionado sobre a contribuição do Curso de Letras em sua formação como leitor e professor, alguma referência ao embasamento que este teve em literatura, metodologia do ensino e gramática; porém, mesmo assim não há referência a textos teóricos ou de formação. O professor demonstrou satisfação com relação ao curso de Letras que frequentou, apesar de ter afirmado que aprendeu muito na prática, ou seja, quando já estava em sala de aula.

(23)

[...] tive bons e maus professores na universidade e todos contribuíram. (+) Meu curso foi bom. É o aluno que faz o curso e sua profissão (+) não há o que reclamar, tive bom embasamento em literatura, metodologia do ensino, gramática, estudei literatura portuguesa e inglesa, acho que o curso foi muito bom sim. Tem coisas que se aprende na prática, vejo assim, aprendi muito ensinando, porque sempre tenho que estudar um conteúdo para ensiná-lo, é assim que funciona.

Notamos no relato do professor João, que o seu curso de graduação promoveu um significativo aprendizado em literatura e gramática, porém não há referências à Linguística, o que demonstra a ausência de aprofundamento ou até mesmo do estudo dessa área do conhecimento.

Mais adiante, o professor, ao ser questionado sobre as leituras da faculdade, citou apenas os textos literários, o que nos intrigou sobre sua

concepção de leitura e nos fez supor que a faculdade foi o lugar que proporcionou ao professor a leitura de grandes nomes da literatura, pelo menos essas leituras foram lembradas e consideradas significativas por ele. Tem-se a impressão de que a faculdade foi o local que contribuiu de maneira decisiva para que o professor João se constituísse como leitor de livros literários.

(24)

É:: foi através dos professores da faculdade que li Frei Luís de Sousa do Almeida Garret, Camões, Euclides da Cunha, Machado de Assis, enfim grandes escritores. A faculdade contribuiu muito para a minha formação como leitor. ((Certo)) Como profissional, professor também, foi na faculdade que comecei a valorizar mais o texto literário e aprendi a apreciá-lo, para mim ler literatura é um aprendizado. Essa aprendizagem só foi possível na faculdade, com a ajuda dos professores, é:: eu até seria um leitor de literatura sem cursar Letras, mas a faculdade me auxiliou muito, por isso eu acredito que todos deveriam cursar Letras um dia.

O professor João afirmou que o curso de Letras contribuiu muito com a sua formação como leitor e como professor, porém ele não evidenciou exemplos de como a faculdade lhe proporcionou formação docente. O que percebemos em seu relato é que o curso promoveu a leitura de textos literários. O professor, inclusive, recomendou o curso de Letras para todos, como se o curso promovesse apenas uma formação genérica em leitura e não objetivasse a formação de professores de língua materna.

O depoimento da professora Miriam foi semelhante ao do professor João no que diz respeito à contribuição da faculdade de Letras em sua formação como professora. Ao ser questionada sobre a contribuição do curso de Letras em sua formação profissional, a professora começou a citar as diversas obras literárias que leu e teve a oportunidade de conhecer na faculdade. Ela demonstrou através de seu depoimento uma visão positiva do curso e acredita que ele contribuiu de maneira efetiva para sua formação como leitora, porém citou apenas os textos literários, percebemos em sua fala que a faculdade ajudou a professora a se constituir como leitora de obras pertencentes à literatura.

(25)

Miriam: *As professoras eram ótimas, lembro que foi por causa do curso de Letras que realmente virei leitora.*

Pesquisadora: *Como assim? Explique.*

Miriam - *É até antes de entrar pra faculdade, eu só lia Paulo Coelho, Sidney Sheldon, essas coisas assim... Na faculdade comecei a ler outros livros, literatura mesmo(...)*

Pesquisadora: *Quais leituras da faculdade te marcaram?*

Miriam: *Ah, a gente leu muita coisa, Machado de Assis, por exemplo, na faculdade descobri que é possível ler Machado... mas ainda acho chato (risos) só li na faculdade mesmo (risos) Na faculdade, a gente leu O Machado, Dom Casmurro que eu gostei muito, ah.... A Clarice Lispector, como eu não conhecia ela antes, acabei me apaixonando por ela.[...] Sabe, que quando eu não conseguia ler os livros da faculdade, porque trabalhava durante o dia e não tinha tempo, eu anotava em um caderno e, depois de formada comprei esses livros e li todos.*

No seu relato sobre as leituras da faculdade, a professora Miriam deixou evidente uma contradição, pois afirmou que, apesar de Machado de Assis ser uma leitura maçante, ela gostou de uma de suas obras - *na faculdade descobri que é possível ler Machado... mas ainda acho chato(...)*. Percebemos, também, na fala da professora a apreciação dada ao cânone - *Na faculdade, a gente leu O Machado, Dom Casmurro que eu gostei muito, ah.... A Clarice Lispector, como eu não conhecia ela antes, acabei me apaixonando por ela (...)* - notamos no depoimento da professora Miriam, que o curso de Letras foi o responsável pela sua formação e constituição como leitora de livros literários.

Também nos depoimentos dos outros professores participantes percebemos que, ao narrarem sobre as leituras realizadas na faculdade e a contribuição do curso em sua formação como leitores e profissionais, houve referência constante ao texto literário. Quando questionada sobre a contribuição do curso de Letras para a sua formação, a professora Solange afirmou que o curso contribuiu, principalmente porque havia uma boa biblioteca. Quanto aos professores de seu curso ela se lembrou da professora de Literatura, que oportunizou leituras diferentes, inclusive das obras de Machado de Assis.

(26)

((A faculdade)) Contribuiu, porque a gente usava uma biblioteca boa... tinham poucos exemplares mas eram de qualidade, e me ajudou bastante.[...] A professora X de literatura...ai, ela me mostrou leituras diferentes... porque até então eu conhecia o básico...o que todo mundo falava, mas ela me mostrou outras coisas, outras oportunidades (+) por exemplo Machado de Assis.

A professora Solange mencionou a biblioteca da faculdade por ela frequentada, e que os livros da biblioteca eram de qualidade. Ela evidenciou sua professora de literatura, e afirmou que esta lhe proporcionou “leituras diferentes”. Percebemos que, quando falava sobre leituras diferentes, a professora Solange referia-se às obras literárias e talvez, não tão conhecidas, mais uma vez percebemos menção à leitura das obras de Machado e Assis.

Também no relato da professora Sara, há menção à leitura de obras do Machado de Assis. A professora, inicialmente, falou sobre a dificuldade de se ler uma obra de Machado de Assis, mas que após a leitura obrigatória na faculdade, ela percebeu que o livro é interessante e não tão difícil, como considerado por muitos.

(27)

[...] é que assim, todo mundo, eu até digo para os meus alunos que...Machado de Assis é apavorante, porque todo mundo diz que “Ai, porque é horrível, é difícil, é isso é aquilo” e eu não pegava, por isso, eu tinha medo do Machado de Assis ser tão horrível. ((Claro)) E:: quando eu peguei, na faculdade, eu lembro que... meu como é legal Memórias Póstumas de Brás Cubas!... e eu tinha lido porque era obrigatório mesmo, e não era difícil.

Foi nítida a ausência, em todos os depoimentos dos professores participantes, de menção aos textos de formação, e levantamos duas hipóteses para tal fato: os textos não foram significativos e, por isso, não compõem as memórias de leitura dos professores ou para os professores participantes de nossa pesquisa o fato de ser um leitor está relacionado à leitura de textos literários. Percebemos, através dos relatos dos

professores, que o curso de graduação por eles frequentado deu ênfase à literatura, não promoveu leituras teóricas e de formação.

5 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA ATUAÇÃO

Este capítulo apresentará e discutirá os dados resultantes do terceiro e quarto blocos de perguntas da entrevista. Como dissemos, nesses dois últimos blocos de perguntas objetivamos conhecer um pouco mais sobre o repertório das leituras atuais de cada professor, seus gostos e preferências e como os professores encaminham as atividades de prática de leitura em sala de aula. Nosso objetivo, ao conhecer como os professores encaminham as atividades de ensino da leitura, foi identificar a concepção de leitura que embasa as práticas de ensino da mesma em sala de aula. Assim, a análise dos dados neste capítulo contemplará a atuação profissional dos professores participantes, desde as primeiras experiências em sala de aula, os desafios encontrados no ambiente escolar até as experiências mais atuais relacionadas ao ensino e à promoção da leitura.

5.1 COMEÇAR A LECIONAR

Nos terceiro e quarto blocos de perguntas do roteiro de entrevistas, objetivamos, além de conhecer um pouco mais sobre o repertório de leituras dos participantes, fazer com que estes narrassem sobre suas primeiras experiências com o ensino de LP e a utilização de textos para o ensino da leitura. No capítulo anterior, ao analisarmos os depoimentos dos professores participantes sobre as leituras da faculdade de Letras e a contribuição para a sua formação leitora, percebemos que eles atribuíram um importante papel à formação acadêmica, principalmente por ter sido essa instituição que oportunizou a leitura de obras clássicas da literatura.

Ao questionarmos os professores sobre a experiência de começar a lecionar, percebemos que o discurso mudou com relação à contribuição do curso de Letras, pois alguns afirmaram ter enfrentado desafios, e que aprenderam a conduzir uma aula através da prática, ou seja, a faculdade pouco contribuiu para que eles pudessem começar a lecionar mais seguros e munidos de estratégias de ensino e com um repertório de textos adequados para cada objetivo de ensino.

A professora Paula não relatou dificuldades quanto à seleção de textos no início de sua carreira docente, a professora disse que começou

a lecionar em um cursinho profissionalizante, portanto seus alunos eram de um grupo bastante específico e com expectativas de leituras bem específicas da área de administração e secretariado.

(28)

É... eu comecei a dar aula em um cursinho profissionalizante...então...o público é diferente, o tamanho da turma é diferente, e aí... eu dava várias disciplinas entre elas Língua Portuguesa. Todo dia, todo dia que tinha aula eu levava um texto, textos literários instigantes, para quebrar, até porque era uma turma de secretariado...e... os textos muito formais da administração ou muito auto-ajuda, então eu levava textos literários para quebrar com essa expectativa que elas tinham em relação ao texto.

A professora narrou que, já no início de sua carreira docente, mesmo trabalhando em um cursinho profissionalizante, optou pela utilização de textos literários e que tal opção foi intencional. Notamos mais adiante, em seu depoimento, que tal opção se deu devido ao julgamento que a professora fez com relação aos textos utilizados anteriormente e, posteriormente, com os alunos do curso. Notamos que, na concepção da professora, o trabalho realizado com o texto literário tem maior valor, pois a literatura permite leituras e interpretações mais subjetivas.

(29)

A primeira vez que eu levei um texto para elas, já na primeira aula... eu levei Ligia Fagundes Telles e elas ficaram horrorizadas né, porque não tinha nada a ver com aquilo que elas estavam esperando, elas ((alunas do secretariado)) tinham três anos de curso... e:: no terceiro ano eu não dei mais aula para essa turma específica... e aí entrou uma outra professora que voltou a trazer os textinhos de auto-ajuda e elas reclamaram com a professora que elas não queriam esse tipo de texto...elas não queriam esse tipo de texto, elas queriam algo que fosse um pouco mais exigente, no caso, uma leitura mais profunda.

A professora ao referir-se aos textos levados por outra colega de profissão, que eram textos de auto-ajuda, referiu-se a eles como “*textinhos*”, notamos uma depreciação da professora com relação aos textos pertencentes ao gênero auto-ajuda. Esse segmento da fala da professora Paula nos remete à Bakhtin (2004, p.132) que afirma que toda palavra usada na comunicação real, além de tema e significação, possui um acento apreciativo determinado. A professora Paula, ao referir-se aos materiais de leitura utilizados por ela com as turmas do curso profissionalizante, utilizou a palavra texto, já para referir-se aos textos utilizados por outra colega e pertencentes ao gênero auto-ajuda, ela utilizou a palavra *textinho*, como forma de dar menor valor ao texto pertencente a esse gênero que, também dentro da academia, é visto como um gênero menor.

Percebemos na fala da professora Paula dois valores discursivos, nesse trecho da entrevista a professora chamou de “textos” apenas os literários; e para referir-se aos textos de auto-ajuda, utilizou o diminutivo da palavra texto, reduzindo o valor desse gênero textual. Ainda conforme Bakhtin (2004), essas apreciações são determinadas pela situação social imediata, neste caso a professora Paula estava falando sobre suas experiências com o ensino de LP e o ensino da leitura para uma pesquisadora, representante da academia e por isso, talvez enfatizou o valor do texto literário e de utilizá-lo para o ensino de LP.

A professora Sara relatou ter iniciado sua carreira em um curso de ensino supletivo para adultos. Ao contrário da professora Paula, Sara afirmou ter encontrado dificuldades para realizar a seleção de textos adequados para os seus alunos:

(30)

(...) quando comecei a dar aulas para o supletivo...eu...trazia textos muito complicados. Eu lembro que teve uma vez... que uma aluna, uma senhora, que me falou assim: “A professora só traz textos loucos pra gente.” Então, eram na verdade textos muito complicados. Teve um que era sobre um homem que virou um arquivo, era muito para eles...assim eu trazia algumas coisas realmente muito complicadas, e hoje...eu vejo. No supletivo eu sei que tem textos que não adiantam(...)

A professora Sara, no final do seu relato, afirmou - *No supletivo eu sei que tem textos que não adiantam* – também percebemos neste

excerto uma apreciação valorativa. A professora pressupôs que há uma limitação para o supletivo, quando na verdade, há textos que não funcionam no ensino regular também. Ela utilizou uma metáfora quando afirmou que *há textos não adiantam*, é como se o texto fosse uma máquina. Nessa mesma linha metafórica, ela estaria dizendo que os textos não funcionam porque os condutores dessa máquina seriam incapazes de conduzi-la. Acreditamos que a professora estivesse, na verdade, falando da aula, ou seja, a aula não funciona quando o texto selecionado não é adequado.

Em seguida, a professora narrou que atualmente já consegue selecionar, de maneira mais adequada, os textos para os diferentes grupos de alunos, textos que contemplem diferentes objetivos de ensino. Perguntamos, então se a faculdade de Letras contribuiu para que a professora tivesse essa percepção sobre a seleção de textos, ela relatou que aprendeu de forma empírica.

(31)

Pesquisadora: *E o curso contribuiu para que, além dos conteúdos, você tivesse essa percepção quanto à seleção de textos?*

Sara: *Não, isso aprendi batendo a cabeça mesmo, e isso aconteceu bastante nos primeiros dois anos que eu trabalhava. Eu até tive sorte...de pegar turmas boas, assim, porque eu poderia ter sofrido mais, nesse sentido de trazer coisas que estavam muito além do que eles poderiam entender[...]*

O relato de Sara sobre o início da sua atuação profissional deixou em evidência as dificuldades pelas quais ela passou - *aprendi batendo a cabeça mesmo* - uma expressão que indica um aprendizado advindo da prática, às duras penas. A expressão “batendo a cabeça” faz pressupor que os conhecimentos adquiridos na faculdade não subsidiaram o seu trabalho em sala de aula. Depois, no trecho - *eu poderia ter sofrido mais* - compreende-se que o sofrimento esteve presente no início de sua prática docente.

Assim como Sara, o professor João, ao narrar sobre o início de sua carreira docente expôs que teve problemas, porém com a questão disciplinar, pois as turmas para quem lecionava eram da 8ª série, fato que, segundo ele, justifica alunos indisciplinados. O professor narrou ter tido problemas com alunos que o enfrentavam, porém conseguiu superar esses obstáculos iniciais.

(32)

[...] fui professor contratado da Rede Estadual, eu substitui um colega que estava em licença Premium, foi difícil começar... peguei logo as 8^a séries e os alunos eram indisciplinados. Tive muitos problemas com os alunos que me enfrentavam, me testavam, mas superei e não desisti. Foi uma boa experiência, daí logo surgiu o concurso para professor, decidi fazer e passei[...]

João relatou a sua dificuldade ao começar a lecionar, e atribuiu tal dificuldade ao perfil dos alunos que recebeu - *peguei logo as 8^a séries e os alunos eram indisciplinados*. O professor afirmou que os desafios enfrentados, com os alunos, no início de sua carreira, o proporcionaram uma boa experiência, pois aprendeu a lidar com o perfil das turmas e superou as dificuldades.

As professoras Solange e Júlia, ao narrarem sobre o início de sua carreira docente, citaram a questão da seleção de textos para as aulas de LP. Ambas consideraram-se provedoras de material de leitura, pois comentaram que utilizavam os textos que tinham em casa. A professora Júlia afirmou ter começado a lecionar enquanto estava no último ano da faculdade e que seu projeto de conclusão de curso teve como tema a leitura. Ela expôs que utilizava os variados materiais de leitura como revistas, mas enfatizou a utilização de livros literários e, neste momento, falou que utilizou muito os livros literários de uma coleção promovida pelo governo do estado de Santa Catarina, chamada Literatura em minha casa.

(33)

Eu lembro assim que quando eu comecei a dar aulas, é:: eu tava terminando a faculdade. Eu já tava quase no projeto final, e:: como meu projeto foi direcionado para a leitura, então eu pegava tudo o que eu tinha em casa, revistas que eu assinava na época... a Revista VEJA, Nova Escola, SuperInteressante e tudo o que eu podia juntar de material. Eu também pegava livros de literatura, romance, poesia, eu trabalhei bastante tempo com a coleção que o governo enviou "Literatura em minha casa", que eles gostam bastante. Eu sempre fui assim, o que eu podia juntar de material eu levava para a sala.

A professora foi enfática ao revelar que sempre levou diferentes materiais de leitura para a sala de aula, neste caso, a professora foi a provedora do material de leitura. Percebemos a ausência de menção à biblioteca escolar, que deveria disponibilizar ao professor material de leitura. O professor, principalmente de LP, assume na maioria das vezes, como sua atribuição as providências em relação ao material de leitura na escola. Salientamos que os participantes de nossa pesquisa trabalham na rede estadual de educação, e quanto à biblioteca e atualização de materiais de leitura, sabemos que o estado, muitas vezes, se omite; então o professor acaba assumindo a função de providenciar materiais de leitura atualizados e diversificados. Júlia definiu em seu relato o perfil de professor ao qual ela se filia - *Eu sempre fui assim, o que eu podia juntar de material eu levava para a sala* – é também provedora de material de leitura.

Ainda considerando o relato de Júlia, percebemos a sensibilidade da professora quanto à apreciação de seus alunos pelo material utilizado para leitura, - *que eles gostam bastante* – a professora demonstrou que busca saber se os alunos apreciam as leituras que ela propõe. Consideramos importante, quando se objetiva a formação de leitores, o trabalho com textos que atendam as expectativas e os gostos dos alunos.

A professora Solange narra que, no início de sua carreira docente, também utilizou os materiais que tinha em casa, porém, neste mesmo trecho, afirmou que na escola onde trabalha atualmente não há biblioteca, fato que impede os alunos de terem maior acesso aos livros.

(34)

Eu comecei com as 5ª séries... é:: levando livros que eu tinha em casa, O Frederico, A velhinha que dava nome às coisas e outros exemplares. Daí, eu começava a ler... e aí eles tinham vontade de ir a biblioteca. Só que a biblioteca lá da escola onde eu trabalho, é muito pobre... Não tem muita coleção, muitos livros...então o pouco que a gente conseguia arranjar era o que eu levava da minha casa para a escola, e:: assim eu fui formando poucos leitores, poucos mas são.

A professora expôs que faz a leitura de textos para os seus alunos em sala de aula, ela afirmou que, dessa maneira, tem conseguido formar alguns leitores. Notamos a estratégia adotada pela professora como

forma de instigar os alunos a ler - *eu começava a ler... e aí eles tinham vontade de ir a biblioteca*. Por um lado, esta estratégia tem o seu valor, pois através desse procedimento a professora afirmou instigar em seus alunos o desejo pela leitura; por outro lado, esta estratégia nos remete à reprodução de procedimentos tradicionais em que ao aluno cabia apenas a escuta. A professora Solange não relatou outras estratégias adotadas em sua prática para a formação de leitores.

Salientamos que a professora Solange, durante toda a entrevista, não demonstrou enxergar na escola pública características positivas para o ensino da leitura. Talvez por isso, sua prática está fundamentada em textos que ela busca fora do ambiente escolar. Solange afirmou ser provedora de materiais, já que a biblioteca da escola onde leciona não dispõe de muito material, fato que interfere no seu trabalho com a leitura. No final do relato, a professora revelou que não se sente bem sucedida quanto à formação de leitores - *assim eu fui formando poucos leitores, poucos, mas são*. Solange justificou a falta de êxito quanto à formação de leitores em sua escola com a ausência de livros/materiais de leitura na biblioteca escolar. Se tomarmos o relato das memórias de leituras escolares da professora Solange, percebemos que ela narrou que as escolas que frequentou durante sua educação básica também não tinham bibliotecas, se tinham eram bibliotecas com pouca variedade de livros.

Percebemos nos relatos sobre o início da carreira docente que os professores pouco se referiam à formação acadêmica ou ao que foi aprendido na faculdade. Eles narraram fazer a seleção de textos, porém não citaram livros/materiais de apoio, que os ajudaram a planejar atividades ou elaborar estratégias para a realização de um trabalho com o ensino da leitura. Notamos também, no relato dos professores a ênfase e preferência dadas, inicialmente, à utilização de textos literários, talvez por estarem falando com uma pesquisadora, eles fizeram questão de enfatizar que já começaram a trabalhar utilizando literatura, como se, para a academia, o texto literário fosse o único legítimo para o ensino de LP.

Nos relatos sobre a contribuição do curso de Letras para a formação dos professores e, também quando eles narraram sobre suas experiências iniciais com o ensino de LP e mais especificamente com o ensino da leitura, notamos a ausência de qualquer referência à leitura de textos de formação, fato que evidenciou a distância existente entre o que é produzido pela academia para o professor e aquilo que ele, efetivamente, precisa. Não desqualificamos o papel da academia como produtora dos conhecimentos difundidos na área de linguagem, mas

acreditamos que esses conhecimentos serão apropriados somente através da sua difusão, e nem sempre esta difusão ocorre da maneira prevista pela universidade. Para que os resultados das pesquisas em linguagem possam contribuir de maneira efetiva para a formação do professor e novas práticas de ensino da língua materna, é preciso estabelecer um diálogo maior e melhor entre os professores e a academia. Segundo Silva (2003) tanto para o processo de formação quanto para as pesquisas acadêmicas sobre o ensino da língua materna, o diálogo entre professores e academia desempenha um papel fundamental, já que é na academia que se produz o conhecimento legitimado sobre questões cruciais para o aperfeiçoamento das práticas de ensino da leitura e escrita.

5.2 A SELEÇÃO DE MATERIAIS DE LEITURA

Os participantes de nossa pesquisa relataram utilizar textos que circulam socialmente (de internet, revistas e jornais) em suas aulas, além dos textos literários, conforme vimos em alguns trechos acima. A professora Júlia comentou sobre os materiais que seleciona para trabalhar a leitura e os gêneros textuais em sala de aula, afirmando que gosta muito de trabalhar com textos jornalísticos, principalmente no Ensino Médio. Ela também fez menção aos materiais de leitura que tem acesso na escola, como por exemplo, a revista ITS e também a revista VEJA (edição especial para as escolas).

(35)

Eu trabalho muito com jornal... acho bom...principalmente quando eu vou explicar os editoriais ou artigos, né. Fazemos recortes e comentamos, resenhas, [...] mas só com o ensino médio. De 5ª a 8ª eu gosto de trabalhar com charge...e eu trabalho bastante com o jornal e revista. Nós na escola recebemos aquela revista ITS e os alunos gostam bastante, eles lêem também, aquela revista VEJA na Escola, é muito boa e eles lêem essas revistas. [...] Ah, encartes também, às vezes eu peço para que eles tragam para a sala de aula algum encarte que têm em casa... bulas de remédio, etc. Eu faço atividades

com bastante tipos de textos para que eles vejam as diferenças entre eles.

A professora afirmou que utiliza diferentes gêneros textuais em sala de aula, principalmente para fazer com que seus alunos percebam as diferenças existentes entre os gêneros. Ela também fez menção ao fato de ter acesso, através da escola, às publicações úteis para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. A professora Paula relatou utilizar livros, revistas e textos retirados da internet em sala de aula e demonstrou satisfação com relação à biblioteca da escola onde leciona, que é uma biblioteca atualizada e com um considerável número de livros.

(36)

Revistas, a internet... eu acho que é uma grande ferramenta, porque a gente acha muita coisa na internet, inclusive os textos de prova né, para botar na prova, às vezes você quer uma tirinha, quer uma charge e a internet é um mundo muito rico. Na própria biblioteca da escola, porque... eu tive a sorte de trabalhar em uma escola em que a biblioteca é ótima. A biblioteca da escola é ÓTIMA, não tem o que dizer, ela é riquíssima, tanto que os livros mais antigos, eles estão até doando para os alunos, porque não tem mais espaço.

Chamou a nossa atenção a ênfase dada pela professora quando ela falou sobre a biblioteca da escola onde leciona português, ela a classificou como ótima. Voltamos, então, às nossas anotações durante a entrevista com a professora e percebemos que ela trabalha em uma escola da rede estadual situada em uma região central e de classe média alta de Joinville, fato que, talvez, justifique a manutenção da biblioteca atualizada.

O professor João narrou a utilização de textos retirados de jornais, revistas e textos retirados de blogs da internet. Questionamos o professor sobre as atividades realizadas por ele com o apoio desses textos e ele expôs que trabalha a leitura, a interpretação e a produção textual. O professor considerou a biblioteca da escola onde leciona adequada para desenvolver um trabalho eficiente com a promoção da leitura, neste momento, percebemos que ele também trabalha em uma escola situada em região central da cidade.

(37)

Pesquisadora: E durante as suas aulas, você falou que gosta de trabalhar com revistas, que outros materiais de leitura você utiliza?

João: Revistas, sempre as minhas revistas...utilizo também jornais, retiro textos de blogs da Internet, gosto de trabalhar com crônica e tiras.

Pesquisadora: Que atividades você desenvolve com esses textos?

João: Leitura, discussão e interpretação, às vezes utilizo o texto de depois trabalho com uma produção textual. [...] A biblioteca da escola em que trabalho é boa, tem livros e jornais, o ambiente é limpo e agradável, acomoda todos os alunos...a moça da biblioteca é competente e faz um bom trabalho, deixa bem organizada, sabe sugerir livros... isso é importante.

Ao analisarmos as memórias de leitura do professor João, no capítulo 3, percebemos que as experiências de leitura do professor focaram mais o texto literário. Porém, ao falar sobre sua prática docente, o professor narrou que, em sala de aula, trabalha com diversos gêneros - *Revistas, sempre as minhas revistas...utilizo também jornais, retiro textos de blogs da Internet, gosto de trabalhar com crônica e tiras* – o que faz pressupor a necessidade da diversidade, em conformidade com o atual discurso oficial (PCN).

O professor ao relatar sobre as leituras proporcionadas pelo seu curso de graduação, no capítulo 3, sempre enfatizou a importância do texto literário e a boa formação que teve em literatura. No trecho acima de sua entrevista (37), no qual falou sobre sua atuação, ele enfatizou a utilização da biblioteca escolar - *A biblioteca da escola em que trabalho é boa, tem livros e jornais, o ambiente é limpo e agradável, acomoda todos os alunos*- isso faz pressupor que, para ele, a biblioteca é de fundamental importância na formação do leitor, já que traz acervo, ambiente agradável e propício para a leitura. Em seu relato sobre as leituras durante o curso de Letras, João não mencionou os textos de formação que discutiam as variáveis importantes para a formação de leitores. Em que momento de sua formação, João chegou a essa elaboração acerca das variáveis importantes para a formação de leitores? Será que o curso de graduação não proporcionou leituras e conhecimento a respeito da importância das bibliotecas?

A professora Miriam também afirmou utilizar textos de jornais, revistas e outros provenientes da internet, mas salientou sentir falta de maior acesso aos materiais de leitura. Entendemos que a professora compra os materiais que pretende usar, o que nos leva a pensar que a biblioteca de sua escola não dispõe de periódicos atualizados.

(38)

Trago revistas e jornais, preparo atividades com textos da Internet e mostro isso para eles, porque eles adoram tudo o que a gente diz que pegou da Internet. Faço assim, mas sou eu quem tem que correr atrás de material...tipo revistas legais e novas edições, compro jornais. É assim, sinto falta de ter materiais de leitura, é caro ficar sempre comprando tudo.

Mais adiante, ao discutirmos os desafios dos professores quanto ao ensino e à promoção da leitura nas escolas onde lecionam, veremos que entre os vários fatores que dificultam o trabalho desses profissionais, a biblioteca é frequentemente citada, seja por falta de infraestrutura, livros e materiais atualizados ou profissionais para fazer o atendimento. Acreditamos que a biblioteca escolar é de fundamental importância para a realização de um trabalho efetivo com o ensino e, principalmente, com a promoção da leitura no ambiente escolar.

5.3 O ENSINO E A PROMOÇÃO DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Quando questionamos os professores sobre as estratégias utilizadas para a promoção da leitura, tínhamos o objetivo de saber sobre os trabalhos desenvolvidos com as turmas de 5ª a 8ª série, já que todos os professores participantes de nossa pesquisa trabalham com turmas desse ciclo. Porém, alguns professores também relataram experiências com turmas do ensino médio, como é o caso da professora Sara, que trabalha com o ensino fundamental e com o ensino médio. Os relatos mostraram que os professores parecem promover aulas de leitura tanto em sala, quanto nas bibliotecas das escolas, sempre que possível.

A professora Júlia, ao narrar sobre suas aulas de leitura, afirmou permitir que os seus alunos escolham os títulos que pretendem ler, uma vez que, em sua experiência quando aluna, ela era obrigada a ler os títulos indicados pelos professores. Esta estratégia, como vimos anteriormente, não foi avaliada positivamente pela professora, pois tolhe a liberdade de escolha do leitor, esse aspecto – a liberdade de escolha – parece, para ela, fazer parte dos componentes necessários à formação em leitura.

(39)

[...] como eu te falei sobre a minha experiência na escola, que não foi muito boa, eu deixo esta parte de leitura bem espontânea. Eu não sou assim é:: taxativa... não faço o aluno ler um título para apresentar um trabalho ou alguma coisa assim. Em determinados momentos...eu até peço alguma coisa, claro...porque eles gostam de indicação, né? Muitos alunos também gostam de explicar, falar sobre o que leram. Eles gostam de falar sobre o que leram, só que:: eu não imponho um título ou um autor. Eu trabalho com certos autores, às vezes, seleciono alguns para apresentar para eles, eu faço exposições, exposição na escola... mas é para eles conhecerem a biografia do autor. Daí, então... eles podem ir atrás daquilo que eles querem ler. Eu deixo assim... eu direciono as aulas de leitura para que sejam bem livres. No começo, sempre que eu não conheço a turma, eu gosto de fazer uma pesquisa com eles...uma sondagem, né, é:: para ver o nível de leitura deles, o que eles mais gostam. Isso eu faço num primeiro momento, e:: depois que eu conheço a turma, já sei com o que trabalhar. Mas, geralmente quando eu vou à biblioteca com meus alunos, é... eu deixo eles bem livres, para mexer nas prateleiras, procurar o que querem ler, porque é isso o que importa, né.

Vemos que a professora trabalha a promoção da leitura como fruição - *Eu deixo assim...eu direciono as aulas de leitura para que sejam bem livres* – fundamentada numa concepção de leitura vinculada ao prazer, como se a leitura para o prazer, fruição e diversão fosse mais importante do que as leituras motivadas por outras finalidades.

Percebemos que, quando falou sobre sua prática em sala de aula, ela se justificou tomando como referência a sua experiência escolar, procurando estratégias que venham a “corrigir”, para seus alunos, um problema identificado na própria formação. Queremos dizer com isso, que a professora tomou a própria experiência como ponto de partida para organizar o seu fazer docente.

Ainda no excerto (39), é possível observar que a professora Júlia parece assumir um discurso semelhante ao acadêmico e ao da mídia de modo geral, que na década de 80 criticavam as práticas docentes, principalmente aquelas que direcionavam/impunham a leitura de textos determinados. O enunciado da professora faz transparecer uma relação entre sua prática docente, sua história de formação e um princípio que, para ela, é fundamental na formação em leitura, qual seja: a liberdade de escolha e de interação com o objeto de leitura.

A professora Sara, em seu depoimento, afirmou realizar aulas de leitura com as turmas de 6ª série, ela relatou conseguir disponibilizar um tempo com as turmas desse ciclo para ir à biblioteca escolar e promover a leitura neste ambiente. A professora também leciona para turmas do ensino médio, e afirmou que, com as turmas deste ciclo, ela não consegue promover aulas de leitura na biblioteca escolar.

(40)

[...] de 5ª à 8ª eles têm um momento em que realmente vão à biblioteca, e:: vão para ler, né. Já no ensino médio não, a gente tem aquele conteúdo para dar conta, e é difícil, você tem que rebolar às vezes para dar conta daquilo, e não tem como levá-los para a biblioteca. [...] Poesia eu trabalho bastante, porque poesia é muito rápido de trabalhar com eles no Datashow [...]

Salientamos que a professora Sara, além de trabalhar na rede estadual de educação com turmas de 6ª série, também leciona Literatura para turmas do ensino médio, porém em uma escola da rede privada. Como estratégia de promoção da leitura, ela faz a leitura de poesias para o ensino médio. Percebemos a estreita relação que há entre a formação em leitura e o local de leitura - *de 5ª à 8ª eles têm um momento em que realmente vão à biblioteca, e:: vão para ler*. A professora neste trecho, marcou um já-dito oculto e que dialoga com ela: o de que muitos professores encaminham os alunos à biblioteca, porém a finalidade não

é a leitura. Sara confirmou seu trabalho afirmando que seus alunos - *vão (à biblioteca) para ler.*

Quando falou sobre suas aulas de literatura no ensino médio, a professora narrou não ter tempo de promover ou trabalhar com a leitura em sala de aula por causa do programa que deve cumprir - *Já no ensino médio não, a gente tem aquele conteúdo para dar conta, e é difícil, você tem que rebolar às vezes para dar conta daquilo, e não tem como levá-los para a biblioteca.* A professora se referiu ao conteúdo que tem que dar conta e afirmou que, às vezes, não há tempo hábil nem para trabalhar os conteúdos estabelecidos pela escola. Salientamos que Sara leciona literatura para o ensino médio de uma escola da rede privada. Esta escola tem um sistema de ensino apostilado, o que pode justificar a ausência de tempo da professora para desenvolver um trabalho maior com a promoção da leitura, já que as aulas estão previamente planejadas na apostila.

Questionamo-nos sobre a concepção de leitura da professora Sara, pois será que as leituras da apostila que a professora provavelmente faz com os alunos não servem como estratégias de formação de leitores?

A fala da professora pressupõe que só a biblioteca é o lugar de promoção da leitura e da formação de leitores, desta maneira, todas as práticas de leitura, que acontecem em sala de aula, são ofuscadas. Apenas as aulas de leitura literária, de livre escolha e de leitura para fruição são consideradas aulas de promoção de leitura. A fala de Sara evidencia que, para ela, aula de leitura é sinônimo de aula de leitura de texto literário - *Poesia eu trabalho bastante, porque poesia é muito rápido de trabalhar com eles no Datashow.* A professora acredita que compensa a ausência de aulas de leitura na biblioteca com o ensino médio, através de leitura de poesias em sala de aula.

Em outro trecho da entrevista com a professora Sara, evidencia-se a concepção de leitura estreitamente relacionada com o prazer e fruição, mas, desta vez, a professora colocou em xeque, do ponto de vista das viabilidades didático-pedagógicas, tal concepção em relação à formação em leitura.

(41)

[...] na minha formação assim, é:: na minha pós-graduação, uma das coisas que eu trabalhei foi que não é legal você forçar o aluno a ler. Porque daí, ele perde o entusiasmo de uma vez, por exemplo, se ele for obrigado a ler para fazer uma

prova, ele não gosta daquilo, ele vê que não é legal. Só que daí, eu tentei fazer de outras formas, e eu via assim que dez por cento da sala lia o livro que eu pedia para ler, se não tivesse uma cobrança. Sem cobrança adolescente não lê... quem vai ler é aquele aluno que já lê...que já curte ler, então, é só dez por cento da sala que lê. (+) Um dia falei com meu coordenador e não teve jeito, voltei a fazer avaliação da leitura. (+) Mas...daí, é uma coisa que é contra minha religião, você chegar e dizer pro aluno, “você vai ter que ler porque vai ter uma prova”. Então...o que eu tenho tentado fazer é:: dou três ou quatro opções, então o aluno pode ler isso ou isso ou isso ou isso...mas um dos livros ele tem que ler, e:: eu faço uma avaliação, que, às vezes, tem três páginas[...]

A professora relatou que, após seu curso de pós-graduação, tentou incorporar a orientação recebida no curso em sua prática, mudando sua forma de trabalho com a leitura e passando a não fazer avaliações da leitura de um livro específico. Porém, relatou ter percebido que, se não havia um direcionamento e uma cobrança, seus alunos não liam. Frente ao impasse, decidiu voltar a realizar avaliações e direcionar os títulos dos livros que os alunos precisariam ler.

É notória a contradição que viveu a professora diante das propostas defendidas em seu curso de pós-graduação e sua prática de sala de aula. Percebemos que a professora buscou um equilíbrio entre sua prática e a proposta aprendida quando ela afirmou que, apesar de voltar a fazer avaliações dos livros lidos, adotou uma estratégia diferenciada - *Então... o que eu tenho tentado fazer é:: dou três ou quatro opções, então o aluno pode ler isso ou isso ou isso ou isso...mas um dos livros ele tem que ler.*

Ao narrar sobre como trabalha com a promoção da leitura em sala de aula, Paula relatou usar a mesma estratégia que sua professora da 4ª série do ensino fundamental. Percebemos como as experiências do professor, sejam positivas ou negativas, influenciam a prática de sala de aula, enquanto a formação acadêmica não aparece tão fortemente explicitada.

(42)

[...] e na escola que eu continuo a lecionar agora:: eu uso o mesmo sistema que a minha professora da 4ª série usava de levar a caixa, né... e tem funcionado muito bem. É::os alunos que já eram leitores, antes das aulas de leitura... eles têm a carteirinha da biblioteca, e eles aproveitam nessa minha aula, além de ler o livro da caixa, eles vão à biblioteca e trocam seus livros... e... aqueles que não eram leitores...pelo menos os livros da caixa eles lêem ...e podem continuar na semana seguinte.

A fala da professora Paula, no excerto 42, faz pressupor duas categorias de alunos com relação à leitura: são leitores aqueles alunos que buscam livros na biblioteca e não leitores aqueles que não buscam. Para a professora, os alunos não leitores passam à categoria de leitores a partir das leituras oportunizadas em sala de aula, através da caixa de leitura.

Além da caixa de leitura e da realização de aulas de leitura, uma das estratégias citadas pelos participantes de nossa pesquisa para incentivar os alunos a lerem é a indicação de livros durante as aulas. Os professores relataram conseguir incentivar alguns alunos narrando suas experiências de leitura, como por exemplo, quando falam sobre o livro que estão lendo naquele momento ou sobre uma obra já lida. A professora Sara afirmou que muitos alunos, após a sua indicação de livros, buscaram a obra para realizarem a leitura.

(43)

[...] muitas vezes, eu consigo fazer o aluno ir atrás da leitura por aquilo que eu conto na sala de aula, às vezes, se eu li um livro muito bom...que eu gostei muito de ler... eu faço uma propaganda, eu faço uma propaganda que os olhinhos brilham, e muita gente vai atrás, muita gente compra o livro, pega na biblioteca, pede emprestado, eles vão atrás, enfim.

A professora Sara considera-se seduzida pelos livros que lê - *se eu li um livro muito bom... que eu gostei muito de ler* – percebemos neste segmento de sua fala a repetição do quantificador muito, este indica a intensidade com que exprimiu seu ponto de vista a respeito das obras lidas. Sara citou o mecanismo/ estratégia que utiliza para fazer

com que seus alunos se interessem pelos livros por ela indicados - *eu faço uma propaganda que os olhinhos brilham* – a professora afirmou conseguir fazer com que os alunos busquem e leiam as obras citadas e indicadas por ela.

Segundo Andrade (2007, p.12), a experiência de leitura do professor é fundamental para que ele possa transmitir essa aprendizagem aos seus alunos. A professora Júlia também afirmou que a indicação de livros é uma técnica eficaz.

(44)

Eles gostam...eles adoram quando o professor recomenda um livro, para eles não tem igual, é a melhor coisa. Sabe aquele livro “Chapeuzinho Vermelho em Manhattan”?... eu adorei, e ::teve uma escola onde eu trabalhei... mas eu queria que todos os alunos adquirissem, só que foi impossível, pois era muito caro. A escola não tinha o livro, só tinha o meu... daí eu comecei a ler essa história para eles. [...] Então eu comecei a ler aquele livro para eles, e:: eles adoraram. Isso foi até a metade do ano... porque eu sempre selecionava algumas aulas para fazer a leitura, depois eu emprestei o livro para vários alunos da sala que continuaram lendo.

No início do relato (44), Júlia, ao falar da importância da indicação de livros, o fez do lugar da profissão, ou seja, não utilizou a primeira pessoa – *Eles gostam...eles adoram quando o professor recomenda um livro, para eles não tem igual, é a melhor coisa*. A professora Júlia, ao relatar sobre o trabalho desenvolvido com um determinado livro, também demonstrou ser seduzida pelas obras que lê.

Tomando as palavras de Anne-Marie Chartier (2008, p.144) “aqueles que prescrevem leituras são sempre velhos leitores”, os professores responsáveis pela formação do leitor, já construíram um capital de referências culturais, já têm uma coleção em suas memórias de leituras, porém seus jovens alunos ainda não possuem essa memória. A questão é saber como organizar, nas transmissões, nas escolhas do que se lê em sala de aula, os textos clássicos e conhecidos e as novidades editoriais, afinal o tempo da escola é limitado e não se pode ler tudo.

Os professores participantes de nossa pesquisa, ao narrarem suas memórias de leitura, citaram a importância de alguns dos seus

professores do Ensino Médio e da Faculdade na sua formação leitora, principalmente porque indicavam obras. Quando se referiam às estratégias utilizadas para a promoção da leitura no ambiente escolar, eles narraram também fazer a indicação de livros aos alunos. Percebemos que, quando tratamos do ensino e da promoção da leitura, a interação com o outro, no caso professor, é importante na constituição leitora e na formação do repertório de leituras. Bakhtin (2003a, p.294) cita a importância do discurso do outro, segundo o autor “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Nosso discurso é pleno é de palavras dos outros, essas palavras (enunciados) dos outros trazem consigo sua expressão e o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

5.4 OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO AMBIENTE ESCOLAR QUANTO À PROMOÇÃO DA LEITURA

Queremos, neste tópico, focar especialmente o papel de toda a equipe escolar no relato dos professores, quando se objetiva o ensino e a promoção da leitura. Questionamos os professores sobre os desafios encontrados no ambiente de trabalho com relação ao ensino da leitura. Entre os desafios e empecilhos citados há frequente menção às bibliotecas e à forma de utilização destas, que segundo alguns relatos, não ocorrem de maneira adequada. A professora Júlia relatou que por motivos de doença foi afastada da sala de aula e por isso começou a trabalhar na biblioteca da escola.

(45)

Eu tenho uma experiência com a biblioteca... é:: porque eu fiquei um ano e meio trabalhando na biblioteca. Eu estava readaptada [...] e quando eu peguei a biblioteca da escola, ela era um depósito de livros, não tinha biblioteca. Tinham livros ali, que fazia três anos que vieram do governo, e...estavam ainda na CAIXA, lacrados, ESCONDIDOS, ESCONDIDOS...é verdade mesmo! Quando eu peguei aquela biblioteca, aquele emaranhado, aquele mundo de livros, livros novos com livros velhos, empoeirados com cheiro de mofo, bagunçados. É, eu peguei um ex-

aluno nosso, o Ricardo, que havia terminado o ensino médio no ano anterior... ele me ajudou. Nós limpamos livro por livro, LIVRO POR LIVRO, eu até fiquei com alergia nos olhos. Então, nós organizamos a biblioteca inteirinha...troquei livros... aquele monte de livros novos que estavam escondidos e:: as pessoas nem imaginavam que tinha na escola... livros bons, assim, de literatura, livros excelentes mesmo.

Notamos no segmento - *Tinham livros ali, que fazia três anos que vieram do governo, e estavam ainda na CAIXA, lacrados, ESCONDIDOS, ESCONDIDOS...é verdade mesmo!* - a indignação da professora, principalmente através da ênfase entonacional e da repetição ao perceber que havia na biblioteca de sua escola, que não estava aberta aos alunos, caixas com livros novos enviados pelo governo, e que tais livros nunca tinham sido utilizados. A ênfase dada através da entonação e da repetição às palavras *caixa* e *escondidas* demonstram como a professora considerava a situação inaceitável. Percebemos que a professora considerava o que estava narrando inacreditável, pois enfatizou que o que disse era verdade, como se buscasse convencer a pesquisadora sobre aquela situação.

Júlia também utilizou uma metáfora para se referir à situação da biblioteca - *e quando eu peguei a biblioteca da escola, ela era um depósito de livros, não tinha biblioteca.* Ao mencionar que a biblioteca era um depósito de livros, a professora utilizou um sentido pejorativo para desqualificar aquele espaço antes de ter desenvolvido o seu trabalho.

Ao referir-se ao trabalho que desenvolveu com a ajuda de um ex-aluno na biblioteca de sua escola - *nós organizamos a biblioteca inteirinha...troquei livros... aquele monte de livros novos que estavam escondidos e:: as pessoas nem imaginavam que tinha na escola* - percebemos que a professora se filiou ao grupo dos professores que consideram a biblioteca escolar fundamental na formação do leitor, já que esta traz acervo, ambiente agradável e propício para a leitura.

Mais adiante, ao relatar que não estava mais trabalhando na escola onde realizou a transformação na biblioteca, a professora afirmou que, apesar de organizada, a biblioteca estava fechada por falta de um profissional que desempenhasse a função de bibliotecário.

(46)

E:: agora que eu não estou mais lá...né... infelizmente (+) fiquei sabendo que a biblioteca tá fechada... que não tem ninguém cuidando. Mas ela tá lá, organizada e arrumada, e eu tenho esperança assim, que vá algum bibliotecário para a escola e continue o trabalho.

O descaso por parte do governo do estado de Santa Catarina no que diz respeito à manutenção das bibliotecas escolares é, muitas vezes, evidente. Silva (2009), em seu relatório de pesquisa PDJ/CNP, constatou problemas semelhantes aos narrados pelos professores participantes de nossa pesquisa com relação às bibliotecas escolares. Ao realizar uma pesquisa em uma escola estadual do município de Florianópolis (SC), Silva (2009) observou que, na biblioteca da escola pesquisada, não havia mobiliário adequado e aconchegante e nem um profissional encarregado (bibliotecário); sendo que muitas vezes os trabalhos de empréstimos e organização desse espaço ficavam a cargo de professores, que por algum motivo estavam afastados da sala de aula.

Ainda sobre a biblioteca, a professora Paula, afirmou que este espaço é adequado na escola onde leciona. Ela chamou a atenção para a importância dos profissionais especializados e que desenvolvam um trabalho efetivo dentro das bibliotecas. Em seu relato, a professora citou a diferença que esses profissionais podem fazer no trabalho de incentivo e promoção da leitura no ambiente escolar.

(47)

[...] o XXXX ((Nome da escola onde a professora atua)) é uma escola que... até bem pouco tempo tinha uma bibliotecária, paga pela APP (Associação de Pais e Professores), porque o governo do estado não paga bibliotecária, mas daí trocou a direção, e:: a bibliotecária saiu. Mas... entraram assistentes que cuidam da biblioteca. Então, isso faz toda a diferença, a biblioteca tá aberta de manhã, à tarde e à noite, só que...ela não fica aberta no recreio, porque elas fazem a pausa junto com os professores, o que eu acho que é um erro, porque os alunos... a hora que eles tem para ir à biblioteca é o recreio.

A professora também relatou a ausência de um bibliotecário pago pelo governo e afirmou que a escola onde leciona já teve uma bibliotecária custeada pela Associação de Pais e Professores (APP) da escola.

Mais adiante, em seu relato a professora enfatizou que não seria função apenas do professor de LP utilizar a biblioteca da escola e liberar os alunos, durante as aulas, para a realização de empréstimos de livros.

(48)

Eu acho que não é função só do professor de LP, mas tem professor que não libera o aluno para ir à biblioteca... Daí, só o professor de português liberar? Se eu for liberar, sempre em minha aula, eu vou ter uns dez alunos faltando, porque todos querem ir à biblioteca, nem que seja para dar uma escapadinha. [...] É interessante que a nossa assistente, que está na biblioteca agora, ela é bastante leitora também, então tudo o que chega de novo ela dá uma olhadinha e quando o aluno pergunta se ela tem indicação, normalmente ela tem, e eu acho isso ótimo.

Acreditamos que a formação do gosto pela leitura é uma aprendizagem cultural, por isso é um processo lento, pelo qual não só a escola ou o professor devem ser responsabilizados. Cabe à escola providenciar as condições necessárias para que os professores possam desenvolver um trabalho efetivo no que diz respeito ao ensino e à promoção da leitura no ambiente escolar e extra-escolar, mas ela não é a única agência formadora de leitores.

Alguns professores relataram sentir-se pouco incentivados para desenvolverem projetos de leitura tanto por parte da direção das escolas onde atuam quanto por parte dos colegas de trabalho, pela ausência de projetos coletivos. A professora Paula, que afirmou desenvolver um projeto de aulas de leitura semanais com suas turmas, relatou que, apesar de a escola não impedi-la, não há uma adesão do grupo de LP, ou seja, os professores trabalham de maneiras distintas no que diz respeito à promoção da leitura.

(49)

[...] nós somos em quatro professores de Língua Portuguesa... e projeto de leitura... como esse que eu tenho... só tem o meu ((A professora refere-se

ao seu projeto da caixa de leitura)). Então, não há um empecilho, mas também não há um incentivo e, se você não é incentivado, se não há uma coesão do grupo para que aquilo seja feito né, eu faço ((aulas de leitura)) e os outros não fazem. E isso para mim é uma grande preocupação, porque:: esses alunos meus hoje de português[...] ano que vem eles não serão, e:: o professor da próxima série [...] não faz aula de leitura.

Percebemos no relato de Paula sua preocupação quanto à formação leitora de seus alunos, pois, conforme a professora, não há continuidade do seu trabalho de promoção da leitura, o que demonstra sua consciência da importância do trabalho em grupo quando se tem o objetivo de formar leitores competentes na escola. Destacamos que um trabalho de ensino da leitura mais articulado pode potencializar o curto tempo que se tem na escola para a formação de leitores.

O professor João relatou que em sua escola, devido à falta de incentivo por parte da direção e da coordenação, os professores acabam sentindo-se inibidos de desenvolver projetos que contemplem o ensino e a promoção da leitura.

(50)

A falta de estímulo e apoio, a direção e a coordenação da escola onde trabalho não apóiam nada extra. Os professores, falo em geral porque vejo a mesma atitude de todos os meus colegas, evitam desenvolver projetos, exposições e palestras extras. No início eu tentei fazer feiras do livro, teatros, mas sempre tive a impressão de que estava causando transtorno, as pessoas da escola não ajudavam, ninguém se envolvia (+) por esse motivo fico em sala de aula e de vez em quando uso a biblioteca. Minhas aulas são tradicionais...expositivas. Trabalho os conteúdos de gramática, faço listas de exercícios, e também trabalho com textos, fazendo leitura, interpretação, produção de textos. Gosto de trabalhar com músicas também, às vezes dá para ensinar algum tópico da gramática através de uma letra de música e depois trabalhar com interpretação.

O professor afirmou que sua prática em sala de aula enquadrava-se na categoria de aulas tradicionais e expositivas - *trabalho os conteúdos de gramática, faço listas de exercícios, e também trabalho com textos, fazendo leitura, interpretação, produção de textos* – percebemos, neste segmento, que o trabalho desenvolvido pelo professor com a leitura e com textos fica em segundo plano, como se o ensino dos tópicos gramaticais fosse o principal objetivo das aulas de LP.

O professor fez menção ao ensino da gramática em dois momentos: quando disse ensinar o conteúdo gramatical e passar aos alunos listas de exercícios e quando disse trabalhar com letras de música visando à fixação de um tópico gramatical. Percebemos, através do relato do professor, que este conduz suas aulas centradas no ensino de gramática, ao contrário do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as aulas de LP: priorizar as práticas de escuta/leitura, de produção textual e de análise linguística.

João também evidenciou a falta de estímulo por parte da direção de sua escola no que se refere ao desenvolvimento de projetos extras - *No início eu tentei fazer feiras do livro, teatros, mas sempre tive a impressão de que estava causando transtorno, as pessoas da escola não ajudavam, ninguém se envolvia.*

O desafio relatado pela professora Miriam para a realização de atividades de promoção da leitura no ambiente escolar, é semelhante ao do professor João no que diz respeito à utilização de espaços diferenciados, no caso a biblioteca e a falta de incentivo da equipe escolar em geral.

(51)

Pesquisadora: E você faz aulas de leitura?

Miriam: Olha, pra falar a verdade, hoje não faço mais, no início eu fazia. Eu levava toda a turma para a biblioteca e ficávamos lá lendo, mas daí outros colegas acabavam me criticando, a moça da biblioteca reclamava do barulho dos alunos, da bagunça, os professores insinuavam que era para matar aula e que os alunos deveriam ficar dentro da sala de aula...esse tipo de coisa assim. Daí: um belo dia, decidi parar, ninguém me apoiava, eu sempre ouvia queixas sobre os transtornos, então parei de fazer aulas de leitura na biblioteca. Tentei levar alguns livros e revistas para a sala de aula, mas o pessoal da biblioteca também reclamava de

ter que tirar os livros da prateleira e levá-los à minha sala, essas coisas vão desanimando a gente, por isso parei com as aulas de leitura.

A professora, assim como o professor João, afirmou ter desistido de realizar aulas de leitura na biblioteca devido às pressões e cobranças ocorridas no ambiente escolar sobre os transtornos causados pelo deslocamento de alunos. Ela relatou ter mudado sua forma de promover aulas de leitura, que tentou realizá-la em sala de aula, porém também houve falta de apoio. Mais adiante em seu relato, ao referir-se às professoras de LP da escola onde atua, Miriam afirmou que essas seguem uma linha mais tradicional quanto ao ensino da língua materna, o que nos leva a entender que trabalham com uma concepção de ensino de língua centrada na gramática e não em práticas de escuta/leitura e produção textual.

(52)

Na verdade, as outras professoras de português da escola são bem tradicionais e o pessoal todo também é, então acho que quando alguém tenta fazer algo diferente, eles acabam colocando empecilhos. Sei que...sei lá... deveria ter continuado, mas é como remar contra a maré, às vezes levo materiais meus para a sala de aula e pego tipo...30 minutos da aula só para fazer momentos de leitura, mas é isso.

A professora Miriam afirmou que, apesar de acreditar que deveria ter continuado com as aulas de leitura, sentiu-se pressionada a mudar sua prática. Ela afirmou ainda que, às vezes, utiliza alguns minutos da aula para a realização de momentos de leitura. Conforme já dito anteriormente, acreditamos que é, também, papel da escola providenciar as condições necessárias para que os professores possam desenvolver um trabalho de promoção da leitura. Os seis professores participantes de nossa pesquisa relataram não se sentirem incentivados dentro do ambiente escolar quando desenvolveram projetos como aulas de leitura e quando promoveram a utilização da biblioteca, que é um espaço tão significativo na formação leitora dos jovens.

Ao questionarmos os professores sobre a realização de aulas de leitura, objetivávamos saber se havia momentos nas aulas de LP onde o tópico principal de ensino fosse a leitura, já que os alunos entre a 5ª e a 8ª série já sabem ler e escrever, porém não são, necessariamente, leitores

autônomos e fluentes. Quando pensamos em aulas de leitura, não as consideramos apenas momentos de leitura para fruição, nem mesmo momentos de leitura que se constituirão em pretextos para cópias, resumos ou produções textuais. Parece-nos, conforme as palavras de Kleiman (1995), que na escola a atividade de leitura é, muitas vezes, *difusa e confusa*, ou seja, não há objetivos e propósitos de leitura claros e bem definidos. Mesmos ao nos referirmos à promoção de aulas de leitura, acreditamos que esses momentos devam ocorrer conduzidos pelo professor que, por sua vez, define os propósitos e objetivos de leitura o os deixa claro aos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos nesta pesquisa uma análise dialógica do discurso de professores de LP atuantes na educação básica da rede estadual de educação no município de Joinville, Santa Catarina. Nosso objetivo era compreender o processo de constituição leitora dos professores participantes e o processo de formação de leitores encaminhado por eles em seu fazer docente (cf. mencionado na introdução deste trabalho).

Acreditamos que esta pesquisa traz contribuições para a área de LA, fornecendo dados relevantes para o campo de formação de professores e da formação de leitores, com um olhar específico sobre o sujeito professor, suas necessidades e anseios quanto aos rumos de sua formação para o desenvolvimento do seu trabalho. Para nós a formação do gosto pela leitura, em consonância com o que afirma Chartier (2008), é um processo que ocorre lentamente, trata-se de uma aprendizagem cultural. Quando pensamos que a formação do gosto pela leitura é uma aprendizagem cultural, vemos que a escola desempenha um papel importante, porém não exclusivo, pois quando o aluno chega à escola ele já participou de inúmeros eventos de letramento que também o constituem como leitor.

Ao analisarmos os relatos que tratavam das memórias de leituras dos participantes no contexto familiar, percebemos que a maioria dos professores participantes de nossa pesquisa considerava os pais (pai e mãe) leitores e incentivadores de seus primeiros passos de leitura. Entre aqueles professores que relataram a forte influência exercida por algum familiar no que diz respeito aos seus primeiros contatos com histórias, livros e leitura, percebemos a presença de uma figura feminina, as mães e irmãs foram citadas.

Quanto às memórias de leitura no contexto escolar dos professores participantes, encontramos posições diferentes em relação ao trabalho com a leitura desenvolvido pelas escolas frequentadas. Quatro dos seis professores participantes, Miriam, Paula, João e Sara evidenciaram reconhecer a instituição escolar como constitutiva de sua história de formação em leitura. Duas professoras, Júlia e Solange, adotaram uma posição de crítica ao trabalho desenvolvido pelas escolas com relação à leitura, e não reconhecem as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas frequentadas como constitutivas e formadoras de leitores.

Ao se referirem às leituras proporcionadas durante a faculdade de Letras, conseguimos captar que a concepção de leitura dos professores,

naquele momento, estava totalmente ligada à literatura. Através dos relatos percebemos que os seis professores acreditam que se constituíram leitores efetivamente, após a leitura dos clássicos da literatura e que tal leitura foi oportunizada durante o curso de graduação. Ao analisarmos os enunciados dos professores sobre o início da atuação docente, percebemos que o discurso mudou com relação à contribuição do curso de Letras, pois alguns afirmaram ter enfrentado desafios, e que aprenderam a conduzir uma aula através da prática, ou seja, a faculdade pouco contribuiu para que eles pudessem começar a lecionar mais seguros, munidos de estratégias de ensino e com um repertório de textos adequados para cada objetivo.

Ao narrarem sobre como conduzem o processo de formação de leitores em seu fazer docente, evidenciamos que os professores são, muitas vezes, provedores de material de leitura, já que as escolas nem sempre dispõem de materiais de leitura diversificados e atualizados. Os enunciados dos participantes de nossa pesquisa, quanto às estratégias utilizadas para o ensino da leitura em sala de aula, deixam transparecer uma relação entre a prática docente e a história de formação/constituição leitora de cada professor. Alguns participantes relatam a utilização das mesmas estratégias de ensino da leitura que foram utilizadas com eles nas escolas que frequentaram. Evidenciamos, também, nos relatos sobre a prática docente, uma concepção de leitura de leitura pautada no prazer, como se a leitura para prazer, fruição e diversão fosse mais importante do que as leituras motivadas por outras finalidades, como para a obtenção de informação, por exemplo.

Quanto aos desafios narrados pelos participantes para a realização do trabalho de ensino e de promoção da leitura no ambiente escolar, percebemos que nem sempre todos os profissionais das escolas contribuem providenciando as condições necessárias para que os professores de LP possam desenvolver um trabalho efetivo. Os seis professores relataram não se sentirem incentivados dentro do ambiente escolar quando desenvolvem projetos como aulas de leitura e quando promovem a utilização da biblioteca, que é um espaço tão significativo na formação leitora dos jovens.

Destacamos que esta pesquisa respondeu aos questionamentos que propôs inicialmente, porém não esgotou todas as questões que foram surgindo durante a análise dos dados, uma vez que essas ultrapassavam os objetivos propostos. Há, nesse tema, questões teóricas que podem suscitar novas pesquisas como, por exemplo: a) o estudo sobre a formação de leitores (homens) e leitoras (mulheres) buscando analisar se a formação de leitores e leitoras se dá de maneiras distintas.

Assim, apresentamos a nossa compreensão dos enunciados dos participantes de nossa pesquisa e a nossa tentativa de lançar uma contribuição para o campo de formação de professores de LP e da formação de leitores. Salientamos a urgência de novas compreensões que ampliem nossa análise, refutem ou contestem o nosso dito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. **Leituras Constitutivas da(s) identidade(s) e da Ação dos Professores**. Tese (Doutorado)-IEL-Unicamp, São Paulo, 2005.

AMADO, Janaína P.; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e estética – A teoria do Romance**. 4. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998[1934-35]. p.71-210.

_____. Os Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003a[1979]. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003b[1959-1961]. p. 307-335.

_____. Metodologia das Ciências Humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003c[1979]. p. 393-410.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

_____. O discurso Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1929].

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford:Blackwell, 1994.

BARTON, D.;HAMILTON, M. **Local Literacy: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.

BAUER, Martin W., GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, Quantidade e Interesses de conhecimento: Evitando Confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis:Vozes, 2008. p. 17-36.

_____. Leituras de alfabetizadoras. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2005. p.143-164.

_____. **Formação de leitores em escola pública: desafios e viabilidades**. Relatório de pesquisa – PDJ/CNPQ. Florianópolis, 2009.

BOSI, Ecléa. Memória-Sonho e memória-trabalho. In: **Memória e Sociedade – Lembranças de velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a[1979]. p. 43-70.

_____. A substância social da memória. In: **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b[1979]. p. 405-481.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: _____ (Org.). **Bakhtin – Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09-31.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 04 dez. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio**. Brasília: SAEB, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: _____(Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-105.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a leitura infanto-juvenil. In: Paiva, Aparecida; Martins, Aracy; Paulino, Graça, Versiani, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008. p. 127-144.

CORACINI, Maria J.R.F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: Carvalho, Regina Célia de; LIMA, Paschoal (Orgs.). **Leitura-Múltiplos Olhares**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p.15-44.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2004. p.07-38.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da. Percursos de letramento dos professores: Narrativas em foco. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.65-92.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de Leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação)

INAF. **Leitura; Escrita e Matemática 2007**: São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 4 dez. 2010.

KATO, Mary. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de Leitura**. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995a. p.15-61.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995b.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul. V.32, n. 53: dez., 2007. p.1-25.

LOZANO, Jorge E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína P.; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 15-25.

MAGALHÃES, Luciane Manera. M. **Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação**. Tese (Doutorado) - IEL–Unicamp, São Paulo, 2005.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MASON, Jennifer. **Qualitative Research**. London: Sage, 1996.

NUNAN, D. **Research Methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História. São Paulo: PUC, n.15, 1997. p. 13-33.

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de Língua Portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. Tese de Doutorado. PPGLg. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado). LAEL. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair.; MOTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. Parábola: São Paulo, 2005. p.152-183.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. Tese (Doutorado). IEL-Unicamp, São Paulo, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.p.155-177.

_____. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 29-34, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A - CÓPIA DO CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSC



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos

CERTIFICADO

Nº 171

O Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584/GR/99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

APROVADO

PROCESSO: 183/09 **FR-** 270433
TÍTULO: Memórias de leitura de professores de Língua Portuguesa - o professor leitor e o professor formador de leitores.
AUTOR: Rosângela H. Rodrigues, Simone B. Borges da Silva e Andréia R. Sarmento.
DPTO.: CCE/UFSC

FLORIANÓPOLIS, 29 de junho de 2009.


 Coordenador do CEPSH/UFSC - Prof.º Washington Portela de Souza

**ANEXO B - LISTA DOS MATERIAIS DE LEITURA
UTILIZADOS DURANTE AS ENTREVISTAS**

Título	Autor	Referências
Almanaque do Chico Bento n° 23	SOUZA, Maurício	Editora Globo, 2003.
A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	FREIRE, Paulo.	47 ed. São Paulo, Cortez, 2006.
A Bíblia da Criança	ECKER, Jacob.	São Paulo: Verbo Divino, 1988.
Bakhtin: Outros conceitos-chave	BRAIT, Beth.	São Paulo: Contexto, 2006.
Comédias para se ler na escola	VERÍSSIMO, L. F.	Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
Contos de Grimm: A guardadora de Gansos	PENTEADO, Maria H.	São Paulo: Ática, 2004.
Crescer em comunhão com Jesus (Caderno de atividades da criança)	GEEURICKX, José.	26ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
Curso de Linguística Geral	SAUSSURE, F.	São Paulo: Cultrix, 2006.
Disciplina, limite na medida certa	TIBA, Içami	São Paulo: Editora Gente, 2003.
Éramos Seis	DUPRÉ, Maria José	(Série Vagalume) São Paulo: Ática, 1989.
Felicidade Clandestina	LISPECTOR, Clarice	Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
Garfield em grande forma	DAVIS, Jim	Porto Alegre, L&PM, 2005.
História Moderna e Contemporânea	PAZZINATO, A. L. & SENISE, M.H.V.	São Paulo: Ática, 1994.
Jornal A Notícia - 24 de maio de 2009.	Jornal A Notícia - 24 de maio de 2009.	Jornal A Notícia - 24 de maio de 2009.
Na Mira do Vampiro	SANTOS, Lopes dos	(Série Vagalume) São Paulo: Ática, 1990.
No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística	KATO, Mary	7ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.
O apanhador no campo de centeio	SALINGER, J. D.	Editora do Autor. Rio de Janeiro, 2005.
O Cabeleira	TÁVORA, Franklin	2ª Ed. São Paulo: Ática, 1973.
O homem que amava caixas	KING, S. M.	São Paulo: Brinque-Book, 1997

Título	Autor	Referências
O pequeno príncipe	SAINT-EXUPÉRY, A.	Rio de Janeiro: Agir, 2002
BRASIL, SEF. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.	BRASIL, SEF. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.	
Português: linguagens- 8º ano	CEREJA, W.R. & MAGALHÃES, T.C.	São Paulo: Atual, 2002.
Práticas da Leitura	Chartier, Roger (Org)	São Paulo: Est. Liberdade, 2001.
Revista Nova Escola (Capa: Como anda a sua saúde?)	Revista Nova Escola (Capa: Como anda a sua saúde?)	Abril 2008–Editora Abril
Revista Super Interessante (Capa: Cachorros: Por que eles viraram gente?)	Revista Super Interessante (Capa: Cachorros: Por que eles viraram gente?)	Março 2009 – Editora Abril

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA

CONTATO COM LIVROS E LEITURA ANTES DE IR PARA A ESCOLA

- Quais os seus primeiros contatos com a escrita e a leitura antes de ir à escola?
- Havia livros em sua casa? Quais?
- Você tinha livros? Recebia livros de presente?
 - Lembra de algum material escrito que você manuseava e que chamava sua atenção antes mesmo de saber ler?
- E os seus pais, eram leitores? Que livros eles liam?
- Você tem lembrança de algum familiar que lia para você?

LEITURAS ESCOLARES

- Você começou a frequentar a escola ou jardim de infância com qual idade?
- Você se lembra da professora que o alfabetizou? Material utilizado?
- Seus pais foram presentes durante sua vida escolar?
- Os professores liam para você na escola? O quê?
- A sua escola tinha biblioteca? Você a utilizava? Quando?
- Qual foi o primeiro livro que você conseguiu ler sozinho (a)?
- Quais livros (títulos) você lembra ter lido na infância?
- O que você lia na escola quando era adolescente? O que gostava de ler em casa?
- No geral, a escola contribuiu com o seu gosto pela leitura?
- Por que você decidiu ser professor de português?
- Onde cursou a faculdade?
- E as leituras da faculdade? O que gostava de ler?
- Fale sobre a contribuição do curso de Letras para sua formação como leitor e como formador de leitores?

LEITURAS PESSOAIS

- O que você está lendo atualmente? Quando lê? Onde?
- Que livros você leu, gostou muito e recomendaria?
- Com que frequência você compra livros, revistas, enfim, material de leitura?
- Que livro ainda pretende ler? Por quê?
- Em sua casa atualmente, quem lê?
- Quais livros são indispensáveis em sua biblioteca pessoal?

PROFESSOR LEITOR E FORMADOR DE LEITORES

- Qual a importância da leitura no ensino fundamental? É necessário ter aulas de leitura?
- Os alunos que você trabalha atualmente são leitores?
- Como você incentiva seus alunos a lerem?
- Você utiliza a biblioteca da escola com seus alunos? Acha importante utilizá-la, por quê?
- Quais as sugestões de leitura que você dá aos seus alunos?
- Quais textos você gosta de trabalhar em sala de aula? Por quê?
- Quando começou a lecionar LP, quais materiais você usava para selecionar os textos utilizados durante as aulas?
- E hoje, quais as fontes utilizadas por você para a coleta de textos?

ANEXO E - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Foram utilizados sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de interrogação (?), bem como as demais convenções ortográficas da língua portuguesa.

LEGENDA	
Símbolo	Significado
...	Pausa pequena
(+)	Pausa longa
MAIÚSCULAS	Ênfase entonacional
::	Alongamento da vogal
(xxx)	Fala incompreensível
(())	Comentário da pesquisadora
<u>Sublinhado</u>	Utilizado, pela pesquisadora, para destacar trechos que são foco de análise
(...)	Supressão de trecho da transcrição original