

JULIANA FERMINO PINTO

**Leitura, literatura e formação de leitores: representações sociais de
professores.**

ASSIS

2022

JULIANA FERMINO PINTO

Leitura, literatura e formação de leitores: representações sociais de professores.

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de doutora em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e vida social).

Orientador: Sérgio Fabiano Annibal

ASSIS
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

P659L Pinto, Juliana Fermino
Leitura, literatura e formação de leitores:
representações sociais de professores / Juliana Fermino
Pinto. Assis, 2022.
291 p. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Representações sociais.
4. Professores. 5. Leitores literários - Formação. I. Título.

CDD 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Leitura, literatura e formação de leitores: representações sociais de professores

AUTORA: JULIANA FERMINO PINTO

ORIENTADOR: SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL– Assis

Prof. Dr. BENEDITO ANTUNES (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Prof. Dr. DAGOBERTO BUIIM ARENA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / UNESP/Marília-FFC

Profa. Dra. GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
UFSB/Porto Seguro

Assis, 29 de março de 2022

Aos meus pais, Marisa e
Valdeloir.
Ao meu companheiro e amigo,
André Luiz.

AGRADECIMENTOS

Concluo mais um capítulo da minha história, escrita por muitas mãos, construída pela presença de muitos personagens importantes e acontecimentos que foram muito além das minhas expectativas. Desafio tão grande quanto foi escrever esta tese, é agradecer em poucas linhas todas as pessoas que contribuíram com a minha trajetória até aqui.

Agradeço, antes de tudo, a Deus e à vida.

Agradeço, especialmente, ao professor Dr Sérgio Fabiano Annibal, orientador desta tese, pela disponibilidade e atenção prestadas desde o início. Sua generosidade, sua competência e seu profissionalismo são um exemplo para mim e para todos que têm a oportunidade de cruzar o seu caminho. Obrigada por ter compartilhado tanto de seus conhecimentos, orientado com maestria esta pesquisa e, principalmente, por inspirar-me. Sérgio, você é admirável! Agradeço por ajudar-me a crescer.

Ao professor Benedito e à professora Raquel pelas valiosas reflexões colocadas durante o Exame de Qualificação e, especialmente, pelo carinho e generosidade de suas sugestões para este trabalho. Gratidão por tanta gentileza e acolhimento.

Ao professor Dagoberto e à professora Gabriela por participarem da defesa desta tese e compartilharem tanto de seus conhecimentos comigo. Foi um momento muito especial e marcante.

À equipe de professores e funcionários da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis, por toda paciência e assistência destinadas aos meus infinitos questionamentos.

Aos membros do GEPLENP, por proporcionarem a cada encontro uma tempestade de conhecimentos e ajudarem a consolidar as bases desta tese por meio do compartilhamento de suas narrativas sobre seus estudos e pesquisas.

Em tempos difíceis pelos quais passamos, agradeço também aos amigos que compartilham comigo valores e ideais, que defendem a educação e lutam por um país melhor. Viva a ciência! Viva a educação! Viva a liberdade de um povo!

Aos professores que participaram das entrevistas para o desenvolvimento desta tese, compartilhando suas histórias e olhares sobre a educação, minha sincera gratidão. Suas vozes são importantes e espero ter honrado a confiança de todos.

A toda minha família, pai, mãe, irmã, irmão e sobrinha, agradeço por serem as minhas raízes, a minha força para continuar, os pilares da minha história. Obrigada pelos momentos felizes e também pelas brigas. Pelos elogios e pelas broncas. No fim, sempre seremos “nós por nós”.

Ao André pelo apoio, torcida e confiança; pelos momentos que não estive presente e você soube entender. Não sei se é comum ter na mesma pessoa o melhor amigo e o amor da vida. Sinto-me privilegiada. Obrigada por deixar-me livre e por viver os meus sonhos ao meu lado, mesmo que isso signifique madrugadas de estudo e muitos fins de semana em frente ao computador.

Por fim, agradecer é isto: ficar sem palavras...

O próximo capítulo da minha história vem aí e eu mal posso esperar para vivê-lo com a mesma intensidade e alegria.

Realmente, gratidão.

Eu quase que nada não sei. Mas
desconfio de muita coisa.

João Guimarães Rosa, Grande
Sertão Veredas.

RESUMO

O objetivo desta tese foi analisar e compreender, a partir da explicitação e interpretação de narrativas docentes, em uma perspectiva histórica, cultural e social, quais são as representações sociais (CHARTIER, 1990) que professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) possuem a respeito de literatura, de leitura literária, de ensino e das condições para a formação de leitores literários no ambiente escolar. Utilizamos para isso o método autobiográfico - Nóvoa e Finger (2010), Josso (1995), Souza (2006) – que nos levou a acessar a realidade investigada a partir dos discursos autobiográficos de seis docentes que atuam em três escolas municipais do interior paulista. Por meio das representações sociais que emergiram de tais discursos, discutimos como tendências de ensino de leitura e de literatura surgem entre os professores, problematizando-as por meio de um debate teórico e metodológico. A pesquisa empírica de campo aconteceu por meio de dois procedimentos de coleta de dados, selecionados em razão das estratégias e natureza das ações e situações investigadas: questionário e entrevista. Para análise e interpretação das informações, relacionamos os dados obtidos na coleta e seguimos com a Análise de conteúdo proposta por Bardin (2000). Nas comunicações dos sujeitos investigados, em suas respostas, procuramos conteúdo que remetesse às representações sociais já citadas e, por meio da análise, relacionamos tais representações com as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula e as possíveis contribuições destas para a formação de leitores literários na escola. Como resultado, depreendemos que o contato com os livros e com práticas de leitura literária na família e na escola marcaram a trajetória de formação leitora dos professores, assim como a cultura oral acessada nesses dois contextos. Os docentes também evidenciaram representações acerca do curso de Letras em suas trajetórias profissionais e da consciência do próprio processo de formação, da posição que ocupam como sujeitos leitores que colaboram para formar novos leitores de literatura. Dessa maneira, observamos e analisamos como as representações sociais expostas nessas histórias narradas funcionam como modelos sobre o que e como fazer, perpassando por suas práticas pedagógicas e por seus posicionamentos frente aos alunos.

Palavras-chave: Literatura; Leitura; Representações Sociais; Professores; Formação de leitores literários.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to analyze and understand, based on the explanation and interpretation of teaching narratives, in a historical, cultural and social perspective, which are the social representations (CHARTIER, 1990) that Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School (6th to 9th grade) have about literature, literary reading, teaching and the conditions for the formation of literary readers in the school environment. For this, we used the autobiographical method - Nóvoa and Finger (2010), Josso (1995), Souza (2006) - which led us to access the reality investigated from the autobiographical discourses of six teachers who work in three municipal schools in the interior of São Paulo. Through the social representations that emerged from such discourses, we discussed how trends in teaching reading and literature emerge among teachers, questioning them through a theoretical and methodological discussion. The empirical field research took place through two data collection procedures, selected based on the strategies and nature of the actions and situations investigated: questionnaire and interview. For analysis and interpretation of the information, we related the data obtained in the collection and followed with the content analysis proposed by Bardin (2000). In the communications of the investigated subjects, in their answers, we looked for content that referred to the social representations already mentioned and, through the analysis, we related such representations with the teaching practices developed in the classroom and the possible contributions of these to the formation of literary readers in school. As a result, we infer that the contact with books and with practices of literary reading in the family and in the school marked the trajectory of reading formation of the teachers, as well as the oral culture accessed in these two contexts. The teachers also evidenced representations about the Letters course in their professional trajectories and the awareness of the formation process itself, of the position they occupy as subject readers who collaborate to form new readers of literature. In this way, we observe and analyze how the social representations exposed in these narrated stories work as models about what and how to do, passing through their pedagogical practices and their positions towards students.

Keywords: Literature; Reading; Social Representations; teachers; Formation of literary readers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos docentes	42
Tabela 2: Categoria e subcategorias de análise I	54
Tabela 3: Categoria e subcategorias de análise II	55
Tabela 4: Categoria e subcategorias de análise III	56
Tabela 5: Categoria e subcategorias de análise IV	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O método de pesquisa e o percurso metodológico	24
1.1 Sobre as escolhas metodológicas	25
1.2 O método autobiográfico	31
1.3 O ambiente de escolha dos entrevistados e o questionário inicial	36
1.4 O perfil dos professores entrevistados	38
1.5 Das entrevistas às categorias de análise	43
2. Fundamentação teórica	57
2.1 Sobre a leitura, a escola e os leitores	58
2.2 As representações sociais e as pesquisas em educação	64
3. Um olhar sobre a literatura e o ensino	74
3.1 Sobre o que se fala	75
3.2 Fundamentos e reflexões sobre a literatura	79
3.3 Leitura e leitura literária	89
3.4 A literatura e a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental	100
4. As narrativas docentes: da trajetória de formação leitora ao curso de Letras	117
4.1 A trajetória de formação leitora	118
4.2 A trajetória acadêmica e profissional	150

5. Representações sociais e práticas de ensino sobre literatura e leitura literária	173
5.1 Representações sociais e práticas docentes: saberes e experiências dos professores	174
5.2 Sobre o silêncio acerca da literatura e da leitura literária	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	243
Anexo A: Questionário aplicado aos docentes	244
Anexo B: Roteiro de entrevista	246
Anexo C: Entrevista com professor 1	248
Anexo D: Entrevista com professor 2	258
Anexo E: Entrevista com professor 3	266
Anexo F: Entrevista com professor 4	272
Anexo G: Entrevista com professor 5	278
Anexo H: Entrevista com professor 6	283

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta tese foi compreender, por meio das narrativas de docentes de Língua Portuguesa, atuantes na educação básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, quais são suas representações sociais sobre a leitura literária, o ensino da literatura e as condições para a formação do leitor literário na escola. Mapeamos e refletimos, também, acerca das articulações entre tais representações e os encaminhamentos dados às suas ações pedagógicas.

Guiados pela questão sobre como os professores de Língua Portuguesa percebem o ensino em relação à leitura literária e à literatura, bem como a possibilidade de desenvolver práticas que colaboram com a formação de leitores literários na escola, formulamos alguns pressupostos teóricos, que se mantiveram ou perderam sentido durante o processo de escuta e análise das narrativas produzidas por esses profissionais.

No início da investigação, partimos da hipótese de que as práticas pedagógicas estavam relacionadas às histórias e às experiências de leitura dos professores, que recorriam às suas vivências como alunos da educação básica ou de outros círculos socioculturais, como suas famílias, seus amigos e suas religiões, por exemplo, para desenvolverem seus trabalhos em sala de aula.

Esse pressuposto partiu do ideário de que os professores buscam caminhos mais estáveis para o ensino, a partir de propostas pedagógicas que considerem mais confortáveis, uma vez que, por um lado, já as experimentaram, enquanto alunos da Educação Básica, e, talvez, por isso, tendem a reproduzi-las; e, por outro lado, julguem-nas mais confortáveis porque podem permitir um controle do conteúdo por meio do uso de livros didáticos ou materiais didáticos que garantam justamente a ideia de controle e de segurança da aula.

A tese respondeu também a objetivos específicos, como, por exemplo, caracterizar o docente de Língua Portuguesa por meio de sua trajetória formativa, pessoal e profissional, na tentativa de compreender como foi construída sua formação, inclusive leitora, buscando identificar e descrever como esses sujeitos entendem e conceituam a importância da leitura literária na formação dos alunos, além de qual valor atribuem ao debate do ensino da literatura e da formação do leitor literário para o aprimoramento das práticas de ensino.

A pesquisa aqui descrita vem, de sobremodo, acrescentar-se aos estudos na área de Letras que se têm ocupado de questões relacionadas ao ensino de literatura, ao ensino de língua com centralidade no texto literário e à dinamização do processo de formação de leitores literários, investigando as representações sociais de docentes no cotidiano escolar, tomando a escola como espaço significativo para a formação leitora e considerando a leitura em uma concepção histórica e social, como prática cultural, seguindo os pressupostos de Chartier:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema [...] do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, [...] a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 1996a, p. 240).

Com as novas demandas sociais, tais como a quantidade de informações e textos, assim como a velocidade com que circulam devido às facilidades de acesso proporcionadas pelas tecnologias, a proficiência leitora torna-se, cada vez mais, uma necessidade básica. Por isso, há expectativas de que, além de superar as taxas de analfabetismo, lutando por investimentos em políticas e programas educacionais que pretendam melhorar a qualidade da Educação Básica e garantir condições sociais adequadas a toda população, sejamos capazes também de transformar nossa sociedade em um ambiente no qual os livros e a leitura sejam valorizados e usados para o desenvolvimento intelectual, cultural, econômico e social.

Essa expectativa mostra-se distante de se tornar realidade em países em desenvolvimento como o Brasil, visto que vivenciamos o que podemos chamar de “crise” da leitura, em razão de nossas carências culturais e econômicas, historicamente construídas. Vale acrescentar, no entanto, que essa crise nos parece mais um processo, pois não vemos movimentos políticos e sociais para transformações e mudanças. Parece, portanto, algo permanente, um processo que tem sido alimentado por classes que se interessam pela manutenção desse contexto.

Contexto no qual, mesmo com investimentos em programas de fomento à leitura, como, por exemplo, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, ou o PNLD (Programa Nacional do livro e material didático e literário) - as escolas,

em sua maioria, encontram muitas dificuldades em formar leitores qualitativamente melhores, aqueles capazes de engajamento em leituras de maior fôlego e de envolvimento em diversas práticas sociais de leitura, com habilidades para extrair sentidos, respostas que reconfiguram sua maneira de observar e entender a realidade.

Talvez, isso ocorra porque, além de ampliar o acesso, é necessário também atentar para aspectos como a qualidade dos livros oferecidos e, principalmente, a qualidade das interações que se estabelecem entre língua e linguagem por meio deles, nas diferentes situações de leitura. A maneira como a leitura literária é tratada em sala de aula é, portanto, determinante. Afinal, como é colocado por Barthes (1984, p. 33):

[...] toda a leitura se passa no interior de uma estrutura (nem que seja múltipla, aberta), e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura natural', 'selvagem': a leitura não excede a estrutura; submete-se-lhe: precisa dela, respeita-a; mas perver-te-a.

Do mesmo modo como Barthes afirma que a leitura não pode ser considerada algo espontâneo e natural, assim também é com os leitores, não nascem prontos. O resultado de um sujeito leitor com experiências e habilidades que lhe possibilitam ler com proficiência, estabelecendo relações e construindo sentidos, vem das leituras que faz, das práticas de leitura das quais participa e, principalmente, de quem orienta essas práticas e de que maneira as orienta quando esse leitor ainda está em processo de desenvolvimento da sua autonomia leitora.

Dessa forma, o que esclarecemos aqui é que, para esta tese, consideramos que formar leitores qualitativamente melhores é proporcionar uma formação que leve o sujeito a atribuir sentido ao que lê e não somente a decodificar o código linguístico, além de ser capaz de articular esses sentidos para a sua formação e vida em sociedade. Nessa perspectiva, a leitura não é um resultado natural e o leitor com tais capacidades também não é. Isso nos mostra o relevante papel da escola e do professor em relação à superação dessa “crise” da leitura no país, ou processo de manutenção de uma crise. Pois, leitura e formação de leitor exigem ensino, fazem parte da construção e formação integral do sujeito.

O método autobiográfico, utilizado como metodologia desta pesquisa,

permitiu-nos ouvir e registrar narrativas autobiográficas de alguns professores. Essas narrativas nos mostraram as histórias de vida dos docentes, o que possibilitou compreendermos mais seus processos de formação acadêmica referentes ao ensino da literatura, à formação leitora e à relevância das práticas de leitura literária em suas vidas. Ao mesmo tempo, acessamos informações sobre as escolhas pedagógicas para tratar o objeto literário e a leitura de forma mais explícita.

Sobre o método, Josso (1995) esclarece que o professor possui seus próprios saberes sobre o trabalho que desempenha e as narrativas autobiográficas são, então, um meio de reconhecê-lo como protagonista do seu próprio processo. Já Nóvoa e Finger (2010) consideram que o método autobiográfico possibilita articular situações e atualizar-se a partir da reflexão de suas ações, ou seja, o ato de narrar sobre si gera um caminho de possível transformação de práticas e identidade.

Por sua vez, Souza (2006) pondera que com as narrativas conseguimos descobrir práticas, saberes e sentimentos desses sujeitos, abrangendo questões pessoais e profissionais que possibilitam conhecer mais a respeito das “relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, buscar entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (SOUZA, 2006, p.136).

À vista disso, selecionamos seis professores, a partir do critério de estarem em atuação na rede pública de ensino, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Devido aos cuidados éticos de proteção de identidade, os participantes foram nomeados como: professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5 e professor 6 (ou P1, P2, P3, P4, P5 e P6). Eles foram entrevistados, a partir de um roteiro de entrevista que possibilitou a exposição de suas memórias e representações sociais acerca da leitura literária, da literatura e seu ensino, dentro e fora da escola, e para além dos discursos teóricos e metodológicos já convencionados sobre a temática.

Por meio da compreensão da história de formação desses professores e de suas representações e práticas de leitura, conseguimos refletir sobre caminhos e experiências que podem colaborar para esclarecer seus contextos atuais de ensino de leitura literária, de literatura e de contribuições para a formação do leitor

literário. Os relatos autobiográficos expostos neste texto tornaram possível analisar algumas relações que se dão entre as experiências de práticas de leitura literária pessoais e suas atividades profissionais de ensino de literatura, por exemplo.

O que investigamos quando acessamos as representações sociais dos docentes, além de como construíram seus conhecimentos sobre leitura e literatura, foi saber como veem as práticas que desenvolvem em sala de aula, se pensam, por exemplo, sobre a formação de leitores capazes de ultrapassar os níveis superficiais de apreensão do conteúdo, ou seja, a simples decodificação, atingindo compreensão, inclusive de textos mais complexos, e se o texto literário está na centralidade dessas práticas.

De acordo com Barbosa (1998), trabalhos que investigam acerca da leitura justificam-se, principalmente, porque as questões que se referem às dificuldades de leitura estão sempre se renovando e, por isso, trata-se, então, de uma temática que necessita estar sempre em pauta e que precisa ser objeto de observações constantes. Logo, apesar de a leitura e suas dificuldades serem a base de vários estudos, os problemas se reproduzem assim como a necessidade de refletirmos sobre eles.

Dessa forma, investigar sobre a literatura, a leitura literária e a formação de leitores literários a partir das representações sociais dos docentes é bastante significativo, pois é uma possibilidade de reflexão importante, uma vez que não há sujeito melhor que o professor, imerso no cotidiano escolar, para nos revelar quais desafios estão envolvidos quando o assunto é o ensino de literatura e a formação do leitor literário, além de compartilharem suas ideias sobre caminhos que seguem a fim de constituir sujeitos leitores que, além de saberem ler de maneira significativa, possam também encontrar prazer, conhecimento e formação em suas leituras, especialmente as literárias.

Segundo Bourdieu (1996), o livro é um poder; ideia complementada por Chartier (1996a) que sobrepõe, ainda, o papel da leitura, uma vez que é ela que nos leva ao conhecimento e domínio do poder do livro e, por isso, os dois elementos, livro e leitura, necessitam estar estritamente ligados. Assim sendo, considerando as colocações desses autores, entendemos que formar leitores literários requer um investimento significativo na construção de uma comunidade que compartilhe seus textos, capaz de trocar impressões acerca de obras lidas e

de construir um percurso leitor próprio, inicialmente mediado pelo professor e, posteriormente, com autonomia.

Por isso, ações como apenas priorizar o acesso aos livros físicos ou simplificar as interações e experiências de leitura a modelos de trabalho técnico, levam-nos na contramão do objetivo de proporcionar esse tipo de comunidade, compartilhamento e troca. Algumas práticas podem até conduzir ao caminho oposto da formação leitora pretendida, inclusive, aumentando as dificuldades dos alunos, como explica Barbosa (1998):

Certas tentativas consideradas de estímulo à leitura parecem, pois, conduzir a caminhos inversos e concorrer para aumentar as lacunas para desencorajar a leitura. São sempre estratégias técnicas. (...) O ensino em geral e a leitura são direcionados por técnicas que se propagam como modernizadoras, mas que, na verdade, são controladoras em termos sociais. (BARBOSA, 1998, p. 28-29).

A princípio, partimos de algumas hipóteses para o cenário no qual este estudo aprofundou-se. Uma delas é a de que a leitura literária não venha sendo o foco da escola ou, quando considerada, seja direcionada por estratégias técnicas, como cita Barbosa (1998) que, mesmo quando surgem numa roupagem moderna, ainda são conservadoras, distanciando-se da ideia de espaço esperado para a formação de leitores, o mesmo pensado na perspectiva de Chartier (1996a), no qual a aprendizagem e a leitura aconteçam e, ao mesmo tempo, complementam-se.

Também podemos pensar sobre o próprio contexto de formação inicial dos professores como uma hipótese a ser verificada, pois, talvez, a própria formação influenciou essa tendência de tirar o foco da leitura literária como centralidade no ensino de língua. Além disso, vale considerar também a classe social da qual a maioria dos professores provêm. Muitos cresceram em famílias que não tinham condições econômicas para mobilizar capital cultural e, por isso, eles não contam com uma trajetória de proximidade com a leitura e a literatura desde a infância.

Mas, para saber o que de fato a escola enfrenta, foi preciso ouvir o que os professores tinham a dizer, como pensam em maneiras de superar, ou minimizar, uma situação tão desafiadora para que a escola possa, enfim, ser efetivamente um espaço privilegiado para a formação e o desenvolvimento de jovens leitores

de literatura.

Isso porque, da mesma maneira que pensamos que a escola precisa funcionar como agenciadora da formação de leitores, pois é o principal espaço onde os alunos, especialmente em caso de escolas públicas e contexto social de carências, têm acesso aos livros, também acreditamos que o professor, nessa realidade, aparece como o principal mediador entre esses leitores em formação e a literatura. Desse modo, é propositivo que, diante do nosso cenário de escola, de ensino de literatura e de leitura literária, investigue-se o que os professores podem nos revelar acerca das práticas correntes propostas e desenvolvidas pelas instituições de ensino.

A opção por analisar, especificamente, as práticas de leitura literária, sejam essas pessoais (individuais) ou as que desenvolvem com os alunos, foi escolhida, principalmente, porque compreendemos que a literatura não é um material produzido artificialmente para fins pedagógicos, mas que, ao contrário, é essencialmente material cultural e social que dá acesso aos conhecimentos sobre linguagem, valores, modos de vida, temas (inclusive desconfortáveis ou “proibidos”), possibilitando o contato com mundos e épocas diferentes, autores e modos diversos de explorar a linguagem em seu aspecto estético.

Segundo Barthes (1992), a literatura se põe em vantagem, até mesmo perante a ciência, e sua leitura e estudo pode contribuir para um ensino reflexivo e não alienado: “A literatura assume muitos saberes. [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”. (BARTHES, 1992, p. 16-17).

Além disso, Bourdieu (1996) vê na leitura pela literatura uma possibilidade de encontro da arte da leitura com a arte da escritura, chamando atenção para o fato de que o texto literário basta a si mesmo, em razão da autonomia da leitura que promove, visto que se trata de um texto diferenciado dos demais, sobretudo, por sua carga estética, sendo um instrumento artístico de análise do mundo e compreensão do homem.

Por sua vez, Candido (1995) diz que o texto literário deve ser valorizado porque nele as palavras estão organizadas de maneira a propor ao leitor um modo de ver as coisas por um modelo de coerência e, ainda que não notamos, por meio da obra literária somos capazes de ordenar a própria mente e sentimentos. Inevitavelmente, organizamos também a nossa visão do mundo,

podendo, além de compreender, também denunciar e até negar. A literatura é capaz de desenvolver em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana.

Dessa forma, considerando todo o contexto apresentado a respeito da literatura, da leitura e do leitor, esta tese procurou alcançar informações sobre a seguinte indagação: quais representações sociais a respeito de ensino de literatura, de leitura literária e de formação de leitores literários os professores de Língua Portuguesa possuem e como têm encaminhado suas práticas pedagógicas voltadas para a literatura e a leitura literária a partir dessas representações?

Tal inquietude justifica-se por serem as experiências docentes bastante significativas, uma vez que as perspectivas que giram em torno da formação do leitor no Brasil perpassam também pela atividade docente. E, dessa forma, o professor de Língua Portuguesa acaba recebendo um trabalho de muita responsabilidade, o de apresentar a literatura e também incentivar os mais jovens para a leitura literária.

Certamente que a função de incentivar a leitura não deve ser direcionada somente a esses professores, afinal os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, (Brasil, 1998), destacam que a escola deve estar organizada em torno de uma política de formação de leitores e que todo professor, não exclusivamente o professor de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) considera que a escola precisa oferecer amplas oportunidades de leitura, passando pelos diferentes tipos de textos nas diferentes áreas e disciplinas que dividem a responsabilidade por ensinar a ler.

No entanto, essa é uma discussão ampla, que permeia debates maiores sobre leitura e a escola, e nosso objetivo é tratar da leitura literária e seu ensino, bem como as contribuições para a formação do leitor literário, por isso, a ênfase no professor de Língua Portuguesa, não por considerá-lo único responsável por formar leitores, mas por tê-lo como sujeito que se encontra no centro de nossas investigações, pois a literatura é objeto de sua área de atuação. São eles, portanto, o alvo de nosso estudo, pois permitem acesso a informações sobre o nosso foco de pesquisa, a literatura e qual tem sido o espaço e tempo dela dentro das aulas dessa disciplina.

Investigar as representações sociais que surgiram nas narrativas desses docentes foi necessário para verificarmos a tese proposta, a de que as representações sociais dos professores influenciam diretamente suas práticas de ensino de literatura, leitura literária e a maneira como encaminham a formação do leitor literário. Partimos do pressuposto de que as práticas adotadas pelos docentes relacionam-se, consciente ou inconscientemente, com suas formações, seus hábitos de leitura, as oportunidades de práticas de leitura que tiveram, e que mantêm, ao longo de suas trajetórias de vida, o tipo de relação que têm com os textos literários - se sentem prazer ou cumprem uma obrigação - e as concepções que carregam acerca da literatura, da leitura e do sujeito leitor.

Por meio da compreensão da história e formação desses professores, suas representações e práticas de leitura, refletimos sobre as confirmações ou não das hipóteses colocadas, bem como a respeito de caminhos e experiências que podem esclarecer o contexto atual e servirem de subsídio para outros educadores. Sendo assim, com intuito de contemplar todos os objetivos, a pesquisa apresenta-se estruturada em cinco capítulos e uma conclusão.

Reservamos ao capítulo 1 as discussões sobre o método de pesquisa e o percurso metodológico, para apresentar as razões para a escolha do método autobiográfico e expor as determinações sobre os instrumentos de coleta, de análise de dados e de todo o percurso metodológico adotado.

O capítulo 2, Fundamentação teórica, apresenta e explica os conceitos teóricos norteadores do estudo, tais como representações sociais e prática (Chartier, 1990), além de relacioná-los aos sujeitos entrevistados na pesquisa, os professores de Língua Portuguesa, e as intenções da tese proposta, justificando a escolha por tais pressupostos.

No capítulo 3, intitulado A literatura e a escola, trazemos os conceitos de literatura e leitura literária conforme são considerados nesta pesquisa, ampliando os fundamentos teóricos que nos direcionaram, além de discutir sobre os mesmos, colocados no contexto escolar. Para tanto, partimos de reflexões acerca das concepções de autores como Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Antoine Compagnon, Terry Eagleton, Umberto Eco, Antonio Candido, entre outros.

Ainda nesse capítulo, no que diz respeito à leitura, ao leitor literário e ao ensino da literatura, amparamo-nos na perspectiva da História da Leitura com as reflexões de Roger Chartier e as contribuições de trabalhos de pesquisadores

como Maria Thereza Fraga Rocco, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Annie Rouxel, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, entre outros. Além disso, analisamos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, verificando as orientações em relação ao currículo sobre o trabalho com a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

No capítulo 4, há a primeira parte da análise dos dados coletados pelas narrativas dos docentes entrevistados, apresentando considerações acerca das duas primeiras categorias de análise estabelecidas para o estudo: Formação do sujeito leitor: as experiências e vivências da formação leitora; Síntese da trajetória acadêmica e profissional dos professores. Destacamos pontos importantes que se referem às trajetórias acadêmica e profissional de cada um dos entrevistados, assim como suas representações sociais a respeito da carreira docente, do curso de licenciatura em Letras e das contribuições dessas trajetórias para as práticas de ensino que adotam em sala de aula.

O último capítulo - Representações sociais e práticas de ensino de literatura e de leitura literária- reserva-se à análise das duas últimas categorias de análise: Representações e práticas docentes: saberes e experiências dos professores; Sobre o silêncio da leitura literária. O capítulo traz trechos das narrativas docentes que evidenciaram as representações sociais que sustentam as práticas pedagógicas desses professores e que se referem a aspectos essenciais para pensarmos o ensino da literatura, da leitura literária e as condições para a formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, reservamos um espaço para falarmos de uma observação sobre as representações amplas que surgiram nas narrativas a respeito de leitura e de leitor.

Finalmente, nas considerações finais, verificamos quais das questões levantadas podem ser respondidas, quais hipóteses colocadas podem servir de reflexão, assim como apontamos alguns aspectos que surgiram ao longo das entrevistas e análise das narrativas que colaboraram para explicitar os resultados dos estudos desta tese.

Capítulo 1

O método de pesquisa e o percurso metodológico

A pesquisa aqui proposta teve como objetivo acessar e compreender as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, sobre a literatura, a leitura literária, o ensino e as condições para a formação do leitor literário na escola. Para tanto, foi necessário pensarmos, a partir de um levantamento teórico, a respeito de um método de pesquisa que nos possibilitasse o acesso às histórias de vida desses professores para que, dentro delas, pudéssemos analisar suas histórias de leitura, leitores e também de professores.

Em busca de uma abordagem metodológica que nos permitisse acessar essas histórias, amparamo-nos em Gatti (2002). A partir da leitura de seus pressupostos, compreendemos que o método não pode ser tomado como algo abstrato, pois, pelo contrário, todo método é concreto uma vez que influencia nossas ações diante do trabalho investigativo e a maneira como observamos os sujeitos, os dados e todo o contexto em estudo. Para Gatti, os métodos são, portanto, formas diferentes de pensarmos um mesmo assunto, ampliando-o por meio de perspectivas diversas.

Sendo assim, nossa preocupação na escolha do método foi a respeito de como conduzir a investigação de maneira a considerar não apenas as concepções dos professores sobre os conceitos de leitura, de literatura e de ensino, mas, principalmente, considerar todo o caráter subjetivo pertencente às histórias desses sujeitos para que, desse modo, observássemos as representações sociais e memórias que sustentam seus discursos e direcionam suas práticas pedagógicas, visto que esta pesquisa adentra o campo do ensino, envolvendo condições específicas e complexas, que nem sempre são verdadeiramente conhecidas pelos teóricos, mas que se revelam nos relatos daqueles que estão envolvidos nesse contexto, nesse caso, os professores.

Nesse sentido, para alcançarmos o objetivo da pesquisa e lidarmos com a complexidade de um ambiente e sujeitos que carregam subjetividades e complexidades, como a escola e o professor, a abordagem teórico-metodológica eleita para coletar os dados da pesquisa foi, a critério, o método autobiográfico

que possibilitou a produção de narrativas por meio de um roteiro de entrevista. O método mostrou-se como uma abordagem que nos levou a acessarmos essas subjetividades sem, contudo, perdermos de vista a rigorosidade científica em meio às vivências investigadas. A partir disso, para análise dos dados obtidos, usamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2000) discutindo-os a partir dos conceitos de representações sociais e práticas de Roger Chartier (1990).

Desse modo, nesta seção, explicitamos as características do método adotado e trazemos uma explanação a respeito do desenho metodológico da pesquisa, a fim de que todo e qualquer leitor possa compreender o caminho percorrido até as narrativas e às representações sociais inseridas nessas, assim como as motivações de cada escolha ao longo desse processo. Explicitamos o conjunto de procedimentos que foram usados para a coleta, análise e discussão dos dados, além do percurso para averiguação da tese de que as representações sociais dos professores influenciam diretamente suas práticas de ensino.

Para tanto, iniciamos com a apresentação dos pormenores do processo de escolha e inclusão dos docentes à pesquisa, além do caminho percorrido até isso, com seus critérios e objetivos. Na sequência, detalhamos um perfil identitário desses professores, a partir dos dados coletados nos questionários e entrevistas, e concluímos o capítulo com a apresentação das categorias de análises definidas para a investigação das narrativas produzidas.

1.1 Sobre as escolhas metodológicas

A escolha do método e metodologia foi pensada pretendendo alcançar os objetivos propostos pela tese, tais como, em geral: compreender e analisar as representações sociais dos docentes entrevistados no que se refere à discussão sobre a leitura, a literatura, o ensino e a possibilidade de contribuir com a formação do leitor literário no dia a dia escolar, bem como as articulações entre essas representações e os encaminhamentos dados ao trabalho em sala de aula.

Além disso, especificamente, conseguimos caracterizar o docente de Língua Portuguesa por meio de sua trajetória formativa, pessoal e profissional; compreender como foi construída sua formação, inclusive leitora; identificar e

descrever como conceituam a importância da leitura literária na formação de seus alunos; compreender e descrever o valor que atribuem ao debate do ensino da literatura, da leitura literária e a formação do leitor literário na escola, para o aprimoramento das práticas de ensino.

Desse modo, a pesquisa materializou-se a partir do método autobiográfico, de natureza qualitativa e base teórica sustentada em pressupostos de Nóvoa e Finger (2010), Pineau (1990; 2006), Catani (1994), Josso (1995; 2004; 2006) e Souza (2006), valendo-se da interpretação, análise e compreensão dos resultados produzidos pelas entrevistas dos sujeitos investigados, os professores.

Por envolver seres humanos, todo o processo de construção e elaboração desta pesquisa só foi possível após a apreciação e aprovação de seu projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras Campus de Assis, assim como, após sua explicitação e autorização por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), tanto por parte das instituições, quanto pelos participantes, professores, então sujeitos da pesquisa, o que colaborou para a melhor rigorosidade científica e formalização ética.

Vale esclarecer que foram escolhidos professores de Língua Portuguesa, pois a disciplina que lecionam engloba a leitura e a literatura. Sendo assim, esses docentes têm entre suas principais tarefas, a de fomentar a leitura literária, mediando sobre procedimentos implícitos, compartilhando diálogos sobre como lemos e para que lemos, por exemplo, que se desenvolvem nas relações interpessoais e no compartilhamento dessas experiências de leitura. Suas representações sociais são, então, importantes para pesquisas que pretendem discutir sobre a literatura, a leitura literária e os leitores de literatura no campo do ensino, pois acreditamos que elas influenciam, de maneira consciente ou não, suas práticas pedagógicas voltadas para esses aspectos.

Efetivamos o estudo da pesquisa em três escolas distintas de um município do interior paulista, denominado Ourinhos-SP. A escolha e delimitação das unidades escolares foram em razão de serem as únicas de caráter municipal que atendem alunos do Ensino Fundamental em seus anos finais (do 6º ao 9º ano). O público atendido nessas unidades é bastante diversificado, no que diz respeito a suas condições socioeconômicas, históricas e culturais. Isso porque as escolas funcionam em bairros diferentes e distantes uns dos outros, sendo um

deles um bairro central e dois mais afastados dessa região, considerados periféricos. Desse modo, as escolas apresentaram-se como ambientes diferenciados, possibilitando estabelecer relações de semelhanças e diferenças nas falas e ações dos professores estudados.

Tais ambientes ofereceram subsídios também diversificados para uma melhor compreensão das representações sociais e ações docentes desenvolvidas nas suas essências, afinal, as representações sociais a respeito de literatura e a maneira como encaminham seus trabalhos de leitura literária em sala de aula a partir dessas representações, estão também diretamente ligadas ao contexto em que se encontram, o meio e o público que ensinam.

O processo de inclusão neste estudo deu-se pela apresentação da proposta do conteúdo e natureza das investigações aos professores dessas três (03) escolas, durante reunião, em um momento de horário de atividade extraclasse dos docentes, denominado de Horário de Estudo Coletivo (HEC). Após a exposição das intenções de pesquisa, seis (06) professores demonstraram-se interessados e foram selecionados, uma vez que o critério aplicado para a participação foi apenas o exercício atual na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas.

A ideia de escolher professores de escolas públicas tomou forma em virtude de sabermos dos desafios que são maiores nessas instituições, pois sofrem com a precariedade e o abandono da sociedade em geral. Além disso, acreditamos que os alunos das escolas públicas são aqueles que mais dependem da escola e do professor para terem acesso à literatura e às formas de conhecimento que podem alcançar pela leitura literária, pois pertencem a círculos sociais que não têm acesso fácil aos livros e às práticas de leitura em outros ambientes.

A pesquisa empírica em sua fase de campo aconteceu por meio de dois procedimentos de coleta de dados, selecionados em razão das estratégias e natureza das ações e situações investigadas. O primeiro foi um questionário aplicado aos professores, cujas respostas serviram para caracterizá-los enquanto sujeitos da investigação e também funcionou como guia para adequações e adaptações necessárias ao roteiro de entrevista, nosso segundo procedimento de coleta de dados, cujo objetivo principal foi o de permitir as narrativas desses sujeitos, nas quais surgiram suas representações sociais.

As representações sociais revelaram-se durante as entrevistas justamente em razão do método adotado, pois o método autobiográfico funcionou como uma lente para observarmos a realidade investigada e, desse modo, no momento em que os professores entrevistados organizavam-se mentalmente para narrarem suas histórias, revendo processos e escolhendo eventos de suas trajetórias, as representações sociais evidenciaram-se nessas camadas de lembranças e memórias. Ao longo desse processo, além das representações sociais surgidas nos discursos, também foram ratificadas ou retificadas enquanto os professores respondiam a novas perguntas e prosseguiam narrando sobre suas experiências.

O questionário foi aplicado aos professores durante o segundo semestre do ano de 2019 e primeiro semestre de 2020, constituindo-se em um instrumento inicial do estudo, usado para direcionar as orientações e mediações das entrevistas, fundamentando-se em questões fechadas. O objetivo pretendido por meio desse procedimento foi o de traçar um perfil dos participantes da pesquisa, colaborando para a caracterização do docente de Língua Portuguesa que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da amostra de sujeitos investigados.

Por sua vez, as entrevistas, amparadas em Bogdan e Biklen (1994), possibilitaram obter dados oriundos da linguagem do próprio sujeito, permitindo que pudéssemos desenvolver intuitiva e qualitativamente, considerando um percurso de rigor científico, uma ideia sobre a maneira como eles interpretam diferentes aspectos do mundo. Neste caso, a entrevista foi o meio usado para conhecermos sobre as representações e compreensões que os docentes possuem, por exemplo, acerca de literatura, leitura literária, ensino, leitor e leitor literário, bem como a trajetória e experiências desses sujeitos até o dado momento histórico e cultural.

Essas entrevistas, também propostas durante o segundo semestre do ano de 2019 e o primeiro semestre de 2020, foram encaminhadas por meio de um roteiro, que se encontra no Apêndice deste texto. Para construção de tal roteiro, orientamo-nos por Belei et al. (2008) e sua afirmação sobre toda pesquisa que se utiliza de entrevista implicar um roteiro previamente pensado. Também consultamos Bourdieu (2007) e compreendemos que para alcançarmos um discurso extraordinário da parte do sujeito pesquisado, incitado por proposição e não imposição, as questões propostas precisariam ser, além de abertas e

múltiplas, formuladas como sugestões ou roteiro, garantindo o início e a condução da situação de comunicação, mantendo o foco nos objetivos, de maneira a estarmos livres de possíveis constrangimentos.

Ademais, o método autobiográfico propõe uma entrevista que possibilite acessar as camadas das histórias dos sujeitos, portanto, precisávamos de um roteiro para organizarmos, inicialmente, em que direção as narrativas seguiriam, uma vez que nos interessava as histórias de vida e, especificamente, as histórias de leitura e de magistério dentro dessas, contudo, as questões precisaram ser abertas a fim de que possibilitassem a liberdade de organização e construção das narrativas pela voz de cada um dos sujeitos entrevistados.

Concebida desse modo, acreditamos que a entrevista permitiu que os professores pudessem enunciar, com intensidade expressiva, as experiências e reflexões que cultivam, mas que nunca tiveram a ocasião de explicitá-las ou atualizá-las, seja por razão de serem reservados, por motivos individuais, ou de reprimirem-se, por razões e motivos de origem social. Dessa maneira, a entrevista proposta pelo método autobiográfico permitiu que cada entrevistado realizasse uma autoanálise, construindo seu próprio ponto de vista, sobre si e sobre o mundo, explicando-se para si e, ao mesmo tempo, situando-se no mundo em que busca significado. (BOURDIEU, 2007).

O que pretendemos, também, foi evitar a violência simbólica, “coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante” (BORDIEU, 2003, p.47); ou seja, uma violência exercida com a cumplicidade velada de quem a sofre, uma vez que não se tem consciência disso, da mesma maneira que, frequentemente, quem a pratica também não tem. Segundo Bourdieu, a violência simbólica é uma forma de coerção baseada em acordos que não são conscientes, mas que influenciam determinadamente as relações entre dominante e dominado.

O objetivo de pensar a entrevista a partir desses pressupostos foi o de alcançarmos uma fala legítima dos entrevistados, distanciando-nos, na medida do possível, de um resultado manipulado, mesmo que sutilmente, por dominação. Logo, a partir dos elementos do roteiro de entrevista, foi possível expressarmos um viés subjetivo-objetivo caracterizando a natureza da pesquisa e exprimindo seu caráter processual, dentro do qual, novas situações puderam emergir durante sua realização.

Buscamos nos aproximar dos conceitos de Bourdieu (2007) no que diz respeito a não nos fecharmos em perguntas forçadas e artificiais, o que nos garantiria resultados superficiais e ingênuos, mas sim um roteiro aberto e múltiplo, a fim de permitirmos a consciência dos entrevistados e chegarmos a suas verdadeiras opiniões, as quais apresentam marcas culturais de seu contexto, e representações sociais que são valorizadas em determinado espaço social.

Por esse viés, o roteiro de entrevista proposto abriu espaço para que cada professor pudesse expor sua fala a respeito da própria formação enquanto leitor, sua formação universitária e suas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na escola em busca de fomentar a leitura, especialmente a leitura de literatura. Ademais, foi necessário permitirmos as construções das narrativas desses docentes para efetivarmos a aplicação do método autobiográfico. Considerando que as pesquisas direcionadas ao contexto educacional tratam da investigação e busca de conhecimento sobre questões ligadas, direta ou transversalmente, à educação, como as relacionadas à política, ao sistema, às condições sócio-históricas, acreditamos que é relevante e importante que pesquisas dessa natureza, como o caso deste estudo, estejam a serviço também da construção e formação dos sujeitos que ensinam e que aprendem.

Sendo assim, o método autobiográfico constituiu-se como uma opção relevante para este trabalho, pois é um método formativo desde o momento das entrevistas, uma vez que para narrarem sobre si, os sujeitos organizam-se mentalmente e, nessa organização, começam a rever processos e a pensar sobre suas experiências, vendo-as de maneira mais consciente, o que, possivelmente, pode conduzi-los a alterá-las ou a confirmá-las, tanto em suas concepções como em suas práticas.

Por meio das narrativas autobiográficas dos professores entrevistados, adquirimos conhecimento acerca da trajetória, experiência e representações sociais desses sujeitos, imprescindíveis para a investigação. Além disso, o percurso do método autobiográfico também se mostrou uma possibilidade de trazer implicações para a formação desses docentes que, ao narrarem sobre si, puderam refletir sobre suas histórias, suas ações e as razões, conhecimentos, crenças, representações sociais, por trás dessas ações.

Posto isto, percebemos que o método autobiográfico encontrou-se com os pressupostos de Bourdieu (2007) em relação à afirmação de que a entrevista

mais próxima do ideal acontece por meio de uma estratégia de intervenção que produza a consciência em seus entrevistados, o que o autor chama de uma forma de maiêutica, na qual as perguntas do roteiro podem levar o entrevistado, durante suas respostas, a refletir sobre suas próprias opiniões e quais os fundamentos dessas.

Nessa perspectiva, a entrevista não foi usada como um instrumento de possível constrangimento, mas tornou-se um meio de construção e reconstrução de conhecimento também para o interlocutor. Foi a partir disso que guiamos nossas escolhas a respeito do método autobiográfico e da maneira de conduzirmos as entrevistas com os professores. Para que tudo isso se sustente teoricamente e as vantagens do método para o estudo aqui apresentado façam-se mais evidentes, seguimos com a fundamentação do método e de suas principais contribuições para pesquisas, principalmente para pesquisas do campo educacional como esta tese.

1.2 O método autobiográfico

O método autobiográfico foi selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa por se tratar de uma estratégia de investigação científica de abordagem qualitativa que permitiu considerar traços subjetivos e particularidades dos sujeitos e da realidade observada, uma vez que possui um caráter exploratório, levando-nos a compreender a respeito das representações sociais desses sujeitos, inclusive. Nesse sentido, concordamos com Josso (1995), sobre o método enfatizar o percurso dos professores em relação a suas experiências e trajetórias profissionais, sendo, portanto, uma forma de compreendermos diferentes aspectos relacionados às questões educacionais maiores, de interesse coletivo, e, assim, rigorizá-las e elevá-las a dimensões científicas.

Acreditamos que o método foi um instrumento de investigação vantajoso para a pesquisa que originou esta tese, pois possibilitou-nos, através das narrativas produzidas, refletir e esclarecer o que ocorre também no plano social. “As pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma

compreensão das práticas educativas e escolares”. (SOUZA, 2006, p. 146).

Isso foi possível, porque todo indivíduo é singular, mas é também, ao mesmo tempo, universal, visto que convive social e historicamente com todos ao seu redor. Por meio da narrativa do indivíduo, da especificidade de uma práxis individual, podemos conhecer e reconhecer o social. Não se trata, portanto, de apenas expor uma narrativa de experiências vividas por um sujeito, mas de ter acesso a certa microrrelação social que pode colaborar para as compreensões do plano coletivo.

Em outras palavras, apesar das narrativas autobiográficas explicitarem a formação de cada um, esse processo aconteceu dentro de um contexto social, por meio das relações e trocas desse sujeito e, por essa razão, conforme Nóvoa e Finger (2010), não devemos analisá-lo de forma isolada, mas encará-lo como uma possibilidade de irmos mais longe em relação à investigação dos processos de formação. No caso desta tese, as narrativas possibilitaram-nos refletir acerca do que acontece nas escolas de anos finais do Ensino Fundamental sobre a relação com a literatura e a leitura literária, mesmo a partir da investigação de uma amostra de sujeitos, seis (06) professores de Língua Portuguesa.

Ademais, assim como Josso (1995), pensamos também que o percurso dos indivíduos em relação a suas experiências e trajetórias profissionais permite que o professor, uma pessoa que possui seus próprios saberes sobre o trabalho que desempenha, possa falar a respeito de suas perspectivas e representações sociais. As narrativas autobiográficas são, então, um meio de atuar no processo de formação desse professor, reconhecendo-o como protagonista do seu próprio processo.

Como esta pesquisa transita entre as observações sobre a literatura e a leitura no contexto específico do ensino, o método autobiográfico tornou-se atrativo uma vez que, por meio das narrativas, permitiu que os docentes discorressem sobre as próprias experiências e percurso formativo, revelando-nos, inclusive, como são representadas diferentes noções e situações que envolvem o contexto social no qual se inserem, bem como as implicações disso em suas práticas pedagógicas.

O método autobiográfico adotado foi a lente que nos levou a visualizar a realidade em estudo por meio das narrativas, onde se evidenciaram as representações sociais. Essas, por sua vez, foram, portanto, uma chave de

entrada para identificarmos quais referenciais teóricos, atividades e atitudes os docentes de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica consideram adequados para pensarem e desenvolverem as práticas de ensino que se voltam para a literatura e a leitura literária inseridas em suas aulas.

A partir de nossas consultas a Pineau (2006), notamos que o método foi introduzido na área educacional, justamente, por conta dessas características, uma vez que se constitui como uma possibilidade de analisar a identidade de um sujeito com base em uma teoria de formação. Por isso, pensamos que, durante as entrevistas, o que fizemos não foi darmos vozes aos professores, visto que essas eles já possuem, o que fizemos, de fato, foi ouvir com atenção essas vozes e observar nelas as representações sociais que se revelavam, refletindo a respeito das mesmas.

Nosso interesse maior foi acessar as representações sociais desses sujeitos, principalmente, a respeito da literatura e da leitura literária na sua formação pessoal e profissional, pois são elas que sustentam, mesmo que inconscientemente, as práticas de ensino desses professores, especialmente aquelas voltadas para o ensino da leitura, da literatura e o estímulo à leitura literária que pode, inclusive, colaborar com a formação de novos leitores de literatura nesse contexto.

Além disso, concordamos com Josso (1995) sobre o fato das narrativas colaborarem com o potencial investigativo da pesquisa e, além disso, mostrarem-se com potencial formativo para os professores entrevistados. Ao organizarem-se mentalmente em busca de elementos a serem narrados sobre suas histórias de vida, os sujeitos organizam também seus pensamentos e ideias, revendo processos, conceitos e representações sociais. Dessa forma, entendemos que o método autobiográfico tem a vantagem de ser investigativo e formativo.

Por um lado, é investigativo porque as experiências narradas pelos diferentes sujeitos são significativas para a nossa compreensão acerca da realidade. Isto é, nesse sentido, o método colaborou com as análises do estudo visto que possibilitou que as representações sociais emergissem das camadas de histórias narradas. Por outro lado, é também formativo porque essas narrativas, cujas tramas também levam à reflexão a respeito de complexidades da vida, possibilitam que nos preparemos, individual ou coletivamente, para o enfrentamento de nossas complicações e dificuldades.

Desse modo, as narrativas colaboraram também para que os docentes pudessem materializar os desafios em torno do cotidiano escolar, podendo refletir e visualizar formas de alterar a realidade imposta. Neste ponto, conseguimos aproximar o método autobiográfico dos pressupostos sobre a importância das narrativas para a compreensão da vida, de Bakhtin (2014), uma vez que ao narrarem sobre suas histórias, os professores construíram consciência, mesmo que não tenham percebido, de diversos eventos inseridos em suas trajetórias.

Para o autor, o movimento narrativo sobre si mesmo transporta a noção de autoconsciência, revelando não apenas um discurso individual, mas diversas vozes que se incorporam na construção da história de um indivíduo. Essa tomada de consciência e ampliação da compreensão não é uma especificidade das narrativas desses professores, pois, de acordo com Bakhtin é por meio da própria narrativa e também pela narrativa de outros que qualquer sujeito pode tomar consciência de si, da sua história e trajetória de vida.

Tomo conhecimento de uma parte considerável da minha biografia através das palavras alheias das pessoas íntimas e em sua tonalidade emocional: meu nascimento, minha origem, os acontecimentos da vida familiar e nacional na minha tenra infância (tudo o que não podia ser compreendido ou simplesmente percebido por uma criança). Todos esses momentos me são necessários para a reconstituição de um quadro minimamente inteligível e coerente de minha vida e de seu mundo, e eu, narrador de minha vida pela boca das suas outras personagens, tomo conhecimento de todos aqueles momentos. Sem essas narrações dos outros, minha vida não seria só desprovida de plenitude de conteúdo e de clareza como ainda ficaria interiormente dispersa, sem unidade biográfica axiológica. (BAKHTIN, 2014, p. 142).

Nessa perspectiva, trazemos Bakhtin para a fundamentação do método adotado na pesquisa por concordarmos com o autor no sentido de que o ato de narrar sua história de vida a outra pessoa constitui-se em uma forma de ver e enunciar a própria vida por meio de uma conscientização; isto é, o sujeito que narra sua história apresenta como interpreta a sua condição humana, como compreende a sua presença no mundo, as representações sociais que carrega em sua trajetória e, inclusive, como avalia a construção da sua própria história.

O método autobiográfico solicitou dos entrevistados um processo de organização mental para narrar, o que os levou, necessariamente, à reflexão

sobre o que era narrado. Sendo assim, direcionado aos docentes, o método mostrou-se como uma possibilidade de articular situações e atualizar-se a partir da reflexão de suas ações, ou seja, o ato de narrar sobre si não apenas pode trazer consciência e compreensão, conforme os pressupostos de Bakhtin, mas também pode gerar um caminho de possível transformação de práticas e identidade. (Nóvoa e Finger, 2010).

Dessa maneira, neste estudo, aproximando as considerações de Bakhtin sobre as narrativas às considerações dos demais autores que fundamentam o método autobiográfico, partimos do ideário de que as narrativas foram um meio para os professores explicitarem o que eles, sujeitos, de certa maneira, indispensáveis para o ensino da literatura, da leitura literária e da ampliação de leitores de literatura, pensam e praticam, de acordo com seus objetivos e expectativas. Foi, portanto, uma forma de trazermos à tona a consciência desses professores no que diz respeito aos seus próprios saberes e à maneira como encaram suas práticas de ensino a partir desses saberes.

A partir da leitura de Souza (2006), compreendemos que o método autobiográfico possibilitou descobrirmos como os indivíduos significam suas experiências e ressignificam suas consciências históricas, de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de narração de suas vidas, no campo pessoal, formativo e profissional. Além disso, por meio dessas narrativas, descobrimos práticas, saberes e sentimentos, abrangendo questões pessoais e profissionais que, no contexto deste estudo, possibilitaram conhecer mais a respeito das “relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, buscar entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar”. (SOUZA, 2006, p.136).

Por meio das narrativas foi possível adentrarmos o cotidiano profissional de cada um, pelos usos e práticas de ensino empreendidas na escola. Suas percepções e interações no contexto social em geral, e na escola em específico, vieram explicitar suas representações sociais e como essas estão relacionadas às escolhas e práticas que desenvolvem no trabalho, especialmente, com a literatura e a leitura literária.

Por fim, o estudo das narrativas produzidas pelo método autobiográfico foi o que possibilitou que o resultado de todo esse processo investigativo fosse, aqui, apresentado em formato de relatório final, cuja linguagem escrita aparece de

forma acessível, num estilo de narração, transmitindo, da maneira mais direta possível, as histórias de vida dos docentes entrevistados, além das reflexões críticas e dialéticas sobre as representações sociais que surgiram em cada uma delas.

Neste ponto, esclarecidas as peculiaridades do método autobiográfico e suas vantagens para as pesquisas que, como esta, lançam mão de investigar histórias de vida de sujeitos que compartilham um mesmo contexto a fim de esclarecer situações e condições, partimos agora para a explicitação do processo de escolha dos professores que cederam suas entrevistas, contando-nos suas histórias, especialmente suas trajetórias de leitura, de leitura literária e de formação docente inseridas nessas histórias.

1.3 O ambiente de escolha dos entrevistados e o questionário inicial

Para desenvolvimento do estudo, selecionamos seis (06) professores que atuavam, no momento da pesquisa, na rede pública de ensino, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos). Esses professores, por natureza da área de atuação, são na escola os responsáveis por apresentarem aos alunos os textos literários. São eles os principais envolvidos na busca de aproximarem os alunos da literatura de maneira significativa, fomentando essa leitura de modo que essa mediação possa se multiplicar no contexto social.

Diante disso, os professores que entrevistamos foram selecionados de três escolas municipais, mencionadas anteriormente, (doravante escola A, escola B e escola C). Em cada uma das escolas, acompanhamos os docentes em seus horários de estudo coletivo (HEC), contatando-os e informando-os a respeito do tema e objetivos da pesquisa.

Após saberem do tema, objetivos e metodologia do trabalho, os docentes apresentaram suas considerações sobre participarem ou não da pesquisa. Essa abordagem, conforme mencionamos, repetiu-se nas três escolas selecionadas, com intervalos de uma semana entre elas e, ao final desse processo, seis docentes, sendo dois da escola A, três da escola B e um da escola C,

demonstraram interesse em participar.

A princípio, esperávamos conseguir um número maior de docentes interessados pela investigação e, dessa forma, ampliar as possibilidades de dados para o estudo. Contudo, aceitamos um número menor, mas que, apesar disso, foi um número que representou aqueles que se voluntariaram após a explicitação dos objetivos da tese, sem demonstrarem resistência ou oposição. Pelo contrário, apresentaram-se como colaboradores, interessados em contarem suas histórias, exporem suas ideias e, talvez, desabafos, considerando o contexto escolar no qual enfrentam diariamente inúmeros desafios.

Na abordagem a esses professores, ficou evidente que o interesse de alguns pelo estudo foi motivado, principalmente, pela apresentação do método da pesquisa, o autobiográfico. Notamos que consideraram atrativa a possibilidade de discorrerem sobre suas experiências e formação, visto que raramente são indagados de maneira ampla a esse respeito. Geralmente, eles não são ouvidos acerca de suas percepções e pensamentos sobre o que acontece dentro e fora da sala de aula. Na maioria das vezes, as pesquisas e os pesquisadores dedicam-se a observá-los e apontar mudanças ou críticas que vêm de fora da escola.

Desse modo, o método usado representou uma oportunidade para que cada docente pudesse, naturalmente, sem constrangimentos e julgamentos, expor seus discursos a respeito de como se formaram leitores e professores, se houve, por exemplo, professores, escolas e experiências que contribuíram, com maior relevância, para isso, assim como as formações universitárias pelas quais passaram, suas contribuições e, principalmente, considerando os caminhos que percorreram, em que se baseiam, agora, na posição de docentes, para determinarem suas práticas de ensino.

A partir do momento em que definimos os professores participantes que colaborariam com informações para este estudo, iniciamos os agendamentos para que assinassem o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, conforme exigência de aprovação da Plataforma Brasil, cujo parecer Consubstanciado do Comitê de ética desta pesquisa está registrado com o nº 3.520.988) e respondessem ao primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário. Isso aconteceu em encontros pessoais e individuais, em momentos distintos, aproveitando os horários de estudos de cada professor em suas escolas, entre uma aula e outra.

O questionário aplicado aos docentes foi um instrumento usado para coletar dados que nos permitissem conhecer mais sobre eles e traçarmos um perfil comum dos mesmos. Nesse primeiro contato, priorizamos que os professores pudessem elencar, de forma objetiva, seus percursos de formação, apontando suas graduações, pós-graduações, diversos cursos de formação pelos quais passaram ao longo de suas trajetórias, além do tempo de cada um na atuação profissional docente e as instituições pelas quais passaram até o momento desse contato.

As vantagens do questionário enquanto instrumento de coleta de dados foram, por exemplo, obter respostas de forma mais rápida e precisa, além de mais uniformidade na avaliação, em razão da natureza impessoal do instrumento. Houve também menos risco de distorção, pela não influência da parte pesquisadora e, principalmente, colaborou para uma descrição dos docentes participantes do estudo, traçando um perfil desses, conforme descrevemos na sequência deste texto.

1.4 O perfil dos professores entrevistados

Neste tópico, apresentamos o perfil dos docentes, que nos foi possível traçar cruzando informações dos questionários e das entrevistas aplicadas aos mesmos. Por proteção à identidade desses sujeitos, decidimos enumerá-los e não nomeá-los. Sendo assim, como são seis docentes entrevistados, doravante, eles serão especificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 6, ou suas abreviações P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Em termos pessoais, cinco desses sujeitos são mulheres e um deles é homem, dos quais dois (um professor e uma professora) encontravam-se, no momento da pesquisa, na faixa etária de 31 a 40 anos, ao passo que, duas professoras tinham mais de 40 anos e outras duas docentes encontravam-se na faixa de 20 a 30 anos.

No tocante ao percurso profissional, quatro deles atuavam como professores da rede pública e, em alguns casos, da rede particular (concomitantemente) há mais de dez anos, enquanto duas professoras exerciam

a profissão há menos tempo. Quatro professores residiam no mesmo município em que atuavam e os outros dois moravam em cidades vizinhas. Todos eles eram funcionários do quadro efetivo do município de Ourinhos, na função de docentes de Língua Portuguesa.

Quanto à trajetória formativa, os seis docentes investigados cursaram a primeira graduação em Letras (licenciatura) em universidades públicas. Em relação à formação continuada, todos eles tinham pelo menos uma especialização; dois possuíam mestrado e todos possuíam diversos cursos de formação complementar e continuada, alguns oferecidos pela rede de ensino onde atuavam, outros buscados e financiados por eles mesmos.

Além disso, P4 contou ter iniciado o mestrado profissional (ProfLetras) na Unesp em Assis no ano de 2017; contudo, interrompeu o curso em razão da incompatibilidade de horários das aulas do curso e seus horários de trabalho, sendo que não pôde usufruir do direito de afastamento previsto pelo estatuto do magistério municipal, uma vez que, no período em que isso aconteceu, encontrava-se em anos de estágio probatório e, dessa forma, não constituía, ainda, o quadro efetivo de professores garantidos pelo estatuto.

Dos professores com título de mestre, um deles, P1, afirmou que estava em preparação para o doutorado, estudando as obras da bibliografia do curso e da instituição pretendida. No entanto, revelou também que não tinha pressa nem certeza a respeito de continuar esse processo, porque acabava de ter filho e lembrou-se que a vida acadêmica durante o mestrado foi muito cansativa. Por sua vez, P2, que também já havia cursado o mestrado, observou que era jovem na profissão e, por isso, preferia, naquele momento, dedicar-se às experiências em sala de aula a voltar para a vida acadêmica, algo que, contudo, não descartava e que poderia ser retomado a qualquer momento.

Além da graduação em Letras, todos os docentes disseram-se graduados em Pedagogia, como segunda graduação, sendo o curso realizado nas modalidades presencial ou de educação à distância (EAD). Em um caso, o P1 utilizou essa segunda graduação para ingresso em outro cargo, também efetivo, na mesma rede municipal de ensino como professor Polivalente da Educação Básica I, atendendo alunos do 1º ao 5º ano.

P2 e P4, no momento da pesquisa, também mantinham um segundo cargo efetivo de professores de Língua Inglesa. P4 possuía cargo efetivo da

disciplina de Língua Inglesa na mesma rede municipal de ensino em que tinha seu cargo de Língua Portuguesa, atuando, inclusive, na mesma escola em ambos os cargos. P2 tinha seu segundo cargo efetivo na rede estadual de ensino do Paraná, na cidade em que residia, lecionando a disciplina de Inglês também para alunos do 6º ao 9º ano.

P6 contou possuir experiência de longa data em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), tendo interrompido essa atuação por razão de ter assumido vaga de concurso público e efetivado, desde então, como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, três professores, P1, P3 e P5 atuaram, por alguns anos, na rede privada de ensino, ao mesmo tempo em que lecionavam em escolas públicas, atendendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio.

Entretanto, apesar da rotina mais ocupada e das dificuldades acentuadas do início da carreira, no momento da pesquisa, nenhum dos professores investigados possuía vínculo de trabalho com escolas particulares e apenas dois trabalhavam em mais de uma escola por conta de assumirem um segundo cargo fora do segmento, ou mesmo fora do município. De tudo isso, notamos que os docentes, apesar de suas particularidades, apresentaram muitos pontos e experiências em comum, conforme resumimos alguns na tabela a seguir:

Tabela 1: Caracterização dos docentes.

Total de participantes		6
Gênero	Masculino	1
	Feminino	5
Faixa etária	20 a 30 anos	2
	31 a 40 anos	2
	41 a 50 anos	2
	Mais de 50 anos	0
Residência	Ourinhos-SP	4
	Municípios vizinhos	2
Formação acadêmica		
	Magistério	2
Graduação	Licenciatura em Letras – Inglês	5
	Licenciatura em Letras – Literatura	1
	Licenciatura em Pedagogia	6
Especializações	Educação Especial	2
	Libras	1
	Ensino de língua estrangeira	1
	Gestão escolar	1
	Educação infantil	1
	Literatura	1
	Psicopedagogia	1
	Estudos linguísticos	1
Mestrado	Letras (Estudos da linguagem)	1
	Educação (Tecnologia e ensino)	1
Atuação profissional	Menos de 10 anos	4
	Mais de 10 anos	2
Leciona atualmente em	Rede pública	6
	Rede privada	0
Atuação atual nos níveis	Educação Infantil	0
	Ensino Fundamental I	1
	Ensino Fundamental II	6
	Ensino Médio	0
Atuais disciplinas que leciona	Língua Portuguesa	6
	Língua Inglesa	2
	Polivalente	1

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Em suas trajetórias de formação profissional, os professores, além de lecionarem para diferentes anos de um mesmo segmento, no caso, do 6º ao 9º ano, também lecionaram disciplinas diferentes, para segmentos diferentes, inclusive, e já estiveram em cargos da gestão escolar, além de terem atuado em setores fora da educação de forma concomitante à atuação docente. Essa informação é relevante, visto que nos mostra que o professor, além da realidade conhecida de, muitas vezes, ter que se desdobrar para dar aulas em diferentes escolas, também está se desdobrando em diferentes frentes de atuação profissional para conseguir manter-se na educação com mínima dignidade.

Logo, além das inúmeras dificuldades que permeiam o contexto escolar, acrescentamos que os professores também precisam planejar suas aulas pensando em públicos bem diversos, dentro e para além de um mesmo segmento. Quando não, ainda, transitam entre o ambiente escolar, com suas especificidades e urgências, e outros bem distintos, exercendo formas de empreender e complementar suas rendas.

Apesar disso, merece destaque o fato desses professores, especificamente, apresentarem uma jornada, embora não ideal, ainda menor, se comparada com a realidade de muitos outros professores do nosso país. Todos eram efetivos em pelo menos um cargo público e, daqueles que possuíam dois cargos, P1, P2 e P4, um deles, P4, exercia os dois na mesma escola e, assim, apenas dois, P1 e P2, trabalhavam em mais de uma escola, o que é um número considerável em um país onde professores percorrem várias escolas no mesmo período, ou mesmo dia, em algumas regiões.

Desse modo, apesar de o cenário apresentado ainda estar longe de ser o ideal, pretendemos esclarecer aqui que as informações colocadas caracterizam um público específico, e reduzido, de professores, uma amostra muito pequena que, certamente, nesse caso, não serviria como guia para avaliação em um contexto maior, como a situação dos professores de todo o país, por exemplo. Afinal, sabemos que muitos professores brasileiros atuam com uma precária formação superior por não terem acesso às especializações, aos mestrados, aos doutorados e sequer aos cursos de formação continuada e aperfeiçoamento que os professores entrevistados disseram ter.

Na maioria das vezes, pulamos de uma escola a outra, sem tempo adequado para nossos planejamentos e, conseqüentemente, não conseguimos

ensinar e avaliar adequadamente nossos alunos; não temos apoio de políticas públicas que busquem melhorar a situação atual, sofremos violência, não somos valorizados e sim, somos, certamente, cobrados e culpados todos os dias pela sociedade em geral. Ainda assim, continuamos, porque ser professor na realidade desse país é um ato de bravura e resistência.

Então, resistimos. E os docentes que participaram deste estudo, além de resistirem, também narraram que desejavam mudanças, por isso, colocaram-se abertos às reflexões sobre as questões pertinentes à leitura e à literatura propostas por este trabalho. Portanto, são eles os protagonistas desta tese, foi às falas deles que estivemos atentos e, por meio das quais, procuramos acessar e compreender suas representações sociais e como essas articulavam-se com suas práticas pedagógicas no dia a dia em sala de aula.

Dessa maneira, mostramos, nessa perspectiva, a relevância da proposição desta pesquisa e discussão acerca das representações históricas e culturais sugeridas na tese, uma vez que se espera que nossa investigação esteja em um cenário de interesse tanto acadêmico quanto docente, contribuindo para aliar os saberes produzidos pela pesquisa científica aos saberes e trabalho do professor no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a literatura.

1.5 Das entrevistas às categorias de análise

Conforme explicitado no início deste capítulo, a pesquisa materializou-se por meio do método autobiográfico, valendo-se do questionário e entrevista para a coleta dos dados interpretados, compreendidos e analisados neste texto. Desse modo, as escolhas metodológicas foram feitas pensando em maneiras para acessar as representações sociais associadas ao trabalho docente, que, de certo modo, orientam e moldam a identidade e práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa.

Dessa forma, o método autobiográfico foi escolhido por ser uma alternativa para compreendermos os modos como os professores atribuem sentido aos seus trabalhos, bem como a maneira que escolhem para atuarem em seus contextos e cotidianos profissionais. “As narrações centradas na formação

ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. (JOSSO, 2007, p. 413).

Acreditamos que durante suas trajetórias formativas, os professores adquiriram conhecimentos e desenvolveram competências de diversificadas formas, além de aderirem a determinadas representações sociais. Sendo assim, iniciamos os procedimentos metodológicos optando por dois diferentes instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista, com objetivo de propiciar maiores possibilidades de categorias para análise e triangulação das informações coletadas, a fim de assegurar uma melhor representatividade da realidade investigada: as representações sociais de professores de Língua Portuguesa sobre a literatura, a leitura e os leitores, assim como as relações dessas com as práticas de ensino de leitura literária que adotam com seus alunos.

Ambos instrumentos foram aplicados aos docentes, previamente selecionados. O questionário contou com perguntas objetivas e fechadas, enquanto a entrevista seguiu um roteiro de questões abertas, flexível, cujo objetivo foi permitir a fala contínua dos professores, a fim de compor uma narrativa de cunho autobiográfico, na qual cada um deles contou a respeito de suas experiências e vivências em relação à literatura e à formação leitora, bem como acerca das perspectivas que levaram às suas práticas na escola.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Logo após, cada professor recebeu sua entrevista para revisá-la, confirmando ou corrigindo informações narradas. Nesse momento, o caráter formativo do método também ressaltou-se, afinal, durante a leitura e revisão de suas falas os docentes puderam refletir sobre os processos narrados, retomando a organização mental, aprimorando as histórias narradas, corrigindo ou enfatizando aspectos abordados. Nesse exercício, as representações sociais que emergiram em suas falas apresentaram-se como um espelho para que pudessem reforçá-las ou mesmo alterá-las, confirmando-as ou negando-as.

O processo de falar-ouvir e escrever-ler são, segundo Souza (2006), possibilidades de formação através do resgate da memória do vivido. Por meio da leitura de sua narrativa, o sujeito volta a se colocar em um processo de análise sobre si próprio e suas experiências. Ao narrar e, depois, ao ler sua narrativa, o

sujeito parte de uma organização mental que pode levá-lo a compreender melhor suas próprias experiências, dando novos significados para vivências e aprendizagens.

Nessa perspectiva, o método autobiográfico, além de possibilitar acessar as representações sociais expressas nas narrativas, permitiu também que os professores pudessem, eles próprios, olharem para tais representações reforçando-as ou ressignificando-as.

No caso dos professores entrevistados nesta tese, não houve correções ou alterações acerca de informações e pensamentos narrados. As mudanças que alguns apontaram, como P1 e P4, foram no âmbito da linguagem, corrigindo alguns nomes citados em suas narrativas, por exemplo. Os demais professores realizaram a leitura das narrativas, confirmando ao final que estavam corretas e que refletiam o que realmente contaram sobre suas histórias. Desse modo, verificamos que, no momento em que leram suas narrativas, as representações sociais expostas nesses textos vieram ao encontro das representações que, de fato, carregam, isto é, a ação de ler, confirmar ou retificar, reafirmou tais representações sociais.

No momento em que conferiram as transcrições das narrativas, retomaram o processo de organização mental e seleção das informações no qual puderam confirmar suas representações sociais, pois, afinal, quando finalizaram a leitura de suas entrevistas, percebemos que se espelharam naquilo que estava escrito, ou seja, encontraram-se e concordaram com as representações que estavam no texto, confirmando-as ou retificando-as.

De posse das transcrições das narrativas, após a revisão feita pelos entrevistados, partimos para escolha do método de análise dos dados. Em razão do método autobiográfico ser, de acordo com Josso (1995), aberto quanto aos procedimentos analíticos usados após a coleta de dados, seguimos com a Análise de conteúdo, proposta por Bardin (2000), pois “[...] a análise de conteúdo configura um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 2000, p.31).

Isto posto, a partir das comunicações dos sujeitos investigados, de suas respostas, procuramos conteúdos que remetessem às suas representações sociais. Buscamos compreender o sentido das comunicações dos professores, na

tentativa de conhecer suas representações sociais sobre o objeto do qual falavam, interpretando, para isso, aquilo que aparecia explícito ou implicitamente nas comunicações.

Nesse aspecto, o método proposto por Bardin (2000) foi bastante coerente, dado que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)”. (p. 38). Na Análise de conteúdo, é possível compreender as características e as estruturas ou modelos que se encontram por trás dos fragmentos das mensagens consideradas para a investigação.

A Análise de conteúdo mostrou-se, portanto, como uma forma de compreender o sentido da comunicação além da superfície, como um mero ouvinte ou receptor, mas, principalmente, de buscar refletir e analisar essas mensagens, desviando o olhar para outra significação que fosse possível ser acessada relacionando traços e dados da comunicação imediata em um segundo momento.

Pela leitura e estudo dos pressupostos de Bardin, compreendemos que esse método de análise está organizado de acordo com três fases específicas e fundamentais. A primeira consiste em um momento denominado como pré-análise, fase de organização que deve contar com procedimentos bastante definidos, mesmo que flexíveis. Separamos os documentos que pretendemos analisar e, no caso deste estudo, como utilizamos as narrativas, foi necessário transcrevê-las e reuni-las para constituição do corpus da pesquisa.

Na sequência, seguimos as regras propostas por Bardin (2000): a da exaustividade, isto é, da necessidade de se esgotar a totalidade da comunicação, não omitindo nada do que foi recolhido; a regra da representatividade, que são as considerações de que a amostra precisa representar o universo; a regra da homogeneidade, que consiste em considerar dados que se referem ao mesmo tema, bem como que sejam, também, obtidos pelas mesmas técnicas e colhidos de sujeitos que são, da mesma maneira, semelhantes; a regra da pertinência que consiste em avaliar a adequação dos dados em relação ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e, por fim, a regra da exclusividade, garantia de que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria de análise.

Na primeira fase da análise, desenvolvemos a leitura “flutuante”, uma

leitura inicial que foi o primeiro contato com os dados que pretendíamos analisar. A partir dessa leitura inicial, seguindo as regras colocadas pelo método, escolhemos e selecionamos os dados importantes para refletirmos acerca de nossas hipóteses e objetivos, definindo aqueles que orientaram a interpretação e a preparação formal e final do material em pesquisa.

Nessa pré-leitura, conseguimos observar algumas representações sociais dos docentes e suas possíveis relações com as práticas executadas diariamente na escola. Nesse processo de leitura “flutuante”, “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”. (BARDIN, 2000, p. 96).

Num segundo momento, o método prevê uma exploração do material levantado, a qual consiste em escolher as unidades de codificação e definir as categorias mais apropriadas aos objetivos do estudo. Conforme a autora, essa fase também segue alguns procedimentos: a codificação, que consiste em fazer um recorte, sua enumeração e classificação por meio de características comuns; a classificação, que seria o agrupamento das informações a partir de um traço comum (semântico, sintático, léxico, etc.); e, por último, a categorização que consiste na definição das categorias de análise dos dados.

Para Bardin (2000) as categorias de análise podem ser definidas antes ou depois da coleta de dados, no entanto, também devem ser determinadas a partir de algumas qualidades, que seriam: a exclusão mútua, visto que cada elemento deve ser considerado em apenas uma categoria; a homogeneidade, uma vez que para que uma categoria seja definida, é necessário existir apenas uma dimensão na análise, caso existam diferentes níveis de análise, é preciso separá-los, também, em diferentes categorias.

Além disso, é preciso considerar também a pertinência, que consiste na avaliação a respeito da adequação das categorias sobre os objetivos da pesquisa; a objetividade e fidelidade que seriam a observação sobre o que determina a entrada de um elemento em uma categoria, pois isso precisa estar definido claramente; e, finalmente, a produtividade, visto que são consideradas produtivas as categorias que nos permitem maior número de inferências e construção de novas hipóteses.

Dessa maneira, optamos por definir as categorias de análise desta tese

após a coleta de dados, depois da pré-leitura, explorando o material, as transcrições das entrevistas revisadas pelos sujeitos investigados, em vista de estruturar nossas reflexões sobre as representações sociais dos docentes e a hipótese principal de que a formação leitora, a relação com a literatura, deles próprios e as de seus alunos, estariam relacionadas de maneira mais próxima às suas memórias e experiências de leitura da infância e adolescência que, efetivamente, à formação universitária de cada um de forma exclusiva.

À vista disso, determinamos algumas categorias de análise em razão das representações que apareceram frequentemente nas narrativas dos professores, isto é, as que se destacaram ou repetiram-se nesses discursos. Ainda neste capítulo, resumimos tais categorias e seus objetivos e no capítulo destinado à discussão e análise das narrativas, produzido pela terceira fase da análise, essas categorias são explicitadas, bem como a codificação empregada para estabelecer as unidades de contextos que as determinaram, em um texto descritivo e analítico, intercalando-se com trechos retirados das narrativas que colaboram para visualização dos aspectos analisados.

A terceira e última fase da Análise de conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados, por meio de inferência e interpretação. Como já foi dito, trata-se de ultrapassar a leitura superficial e o sentido imediato, buscando os sentidos que se encontram por trás disso, relacionando a reflexão com as bases teóricas do estudo, investigando, neste caso, as representações sociais, suas origens e suas explicitações nas práticas docentes. Essas inferências dos resultados obtidos possibilitaram-nos apresentar, ao mesmo tempo, um rigor da objetividade e a produtividade de subjetividade da pesquisa.

Para a interpretação dos dados amparamo-nos às bases teóricas que direcionam a investigação, uma vez que essas definem as perspectivas do estudo e, desse modo, foi da relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica que obtemos as interpretações necessárias para a análise. Nessa última fase, neste estudo, realizamos a interpretação crítica dos resultados valendo-nos dos pressupostos teóricos das representações sociais e práticas (Chartier, 1990).

Para definirmos essas categorias de análise, usadas para a última fase, primeiro finalizamos as entrevistas com os professores, cada uma delas em dias e horários diferentes, e, depois disso, devolvemos para eles as transcrições dessas narrativas para que pudessem revisá-las. Esse momento de retomada é previsto

pelo método autobiográfico que, de acordo com Nóvoa e Finger (2010), apresenta-se como importante para ajustar as observações dos docentes, uma vez que ao lerem suas narrativas, os sujeitos refletem sobre a realidade que as produziram e as implicações dessas no enfrentamento das questões repensadas.

Por esse aspecto, o método autobiográfico concede atenção particular, além de “um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais”. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Em razão do caráter autobiográfico, as entrevistas estenderam-se, o que já era esperado. Algumas duraram mais de uma hora e, por isso, optamos por fazer as gravações de cada uma e, posteriormente, foram retomadas para serem transcritas, revisadas e preparadas para a análise. Seguimos o viés de respeito e colaboração, para que conseguíssemos coletar os dados da maneira mais ética possível, ouvindo com todo respeito e compreendendo as exposições dos investigados, por isso, o roteiro de entrevista recebeu atenção especial, sendo pensado e repensado a fim de garantir que não ocorresse violência simbólica durante o processo e, principalmente, que os professores fossem colocados como protagonistas.

Nosso último encontro com cada professor foi o momento de convidá-los a lerem e analisarem as transcrições acerca da fidelidade em relação ao que narraram na entrevista, bem como preencherem lacunas deixadas no discurso inicial, indicando alterações, acrescentando informações, organizando ou reorganizando acontecimentos narrados em ordem cronológica ou fases específicas, como também destacando acontecimentos marcantes e decisivos para suas trajetórias como docentes.

Nesse encontro, não usamos de recursos para gravações, os professores receberam o texto transcrito de suas narrativas para fazerem os apontamentos que considerassem necessários, anotando considerações e comentando-as para que pudéssemos compreender a lógica, o raciocínio e os motivos das alterações solicitadas. Entretanto, os professores entrevistados pouco alteraram em seus discursos, corrigindo apenas algumas palavras ou expressões, sem alterações do conteúdo de suas respostas.

Essa proposta de revisão, de reformular a trajetória narrada, além de

colaborar para tornar o corpus mais direto e compreensivo, também foi uma possibilidade para os sujeitos investigados compreenderem suas formações e práticas a partir da leitura do próprio discurso presente nas narrativas transcritas. Nesse aspecto, o método autobiográfico correspondeu ao seu caráter formativo, pois propôs um autoconhecimento, uma vez que a narrativa reflete a maneira como o caminho percorrido foi compreendido, interpretado pelos seus narradores. (Nóvoa e Finger, 2010).

De fato, as narrativas dos docentes não revelaram apenas a realidade vivida, mas apresentaram os significados atribuídos aos fatos vivenciados ou mesmo como gostariam que fosse a realidade. Por isso, a oportunidade de narrar seu próprio percurso de formação pode ter colaborado para uma postura de maior consciência acerca da necessidade, ou não, de pensar e buscar caminhos diferenciados para o futuro. Foi nessa perspectiva que o método apresentou-se como formativo. Além disso, investigar os sujeitos pelas narrativas autobiográficas apresentou outras vantagens, tais como:

[...] por um lado, [...] identificar as características [...] na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, [...] facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função [...]. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26).

Nesse sentido, consideramos que as narrativas puderam revelar o modo como os sujeitos que as narraram interagem com o mundo ao seu redor. Mesmo que não representando exatamente a realidade, dado que narraram as histórias não exatamente como foram vividas, mas como são lembradas, tais narrativas mostram-nos como os sujeitos compreendem-se no mundo. E, para cada um dos sujeitos, o processo de contar sua história para o outro pode colaborar para atribuição de novos sentidos para as lembranças e experiências do passado, contribuindo para compreender melhor o presente e, ainda, planejar de maneira mais consciente o futuro.

Produzir e revisar uma narrativa autobiográfica foi, portanto, uma possibilidade para reconhecerem-se e pensarem sobre suas formas de agir, por isso, foi um processo também formativo. As lembranças do passado foram narradas por meio da orientação e relação com o presente e, dessa maneira, remeteram a escolhas, seleção, bem como avaliação, validação ou reprovação

daquilo que foi lembrado. Nesse processo, o narrador seguiu um caminho que possibilitou tomar consciência de si e de seu percurso, podendo, em um próximo momento, lançar mão disso para alterar, melhorar ou manter suas ações futuras.

Desse modo, antes de buscarmos indícios das representações sociais nas narrativas, oferecemos o texto ao seu produtor com intuito de garantir a exposição mais específica e fiel do que desejaram expressar e dizer, ao mesmo tempo em que essa leitura pode ter possibilitado, também, suas próprias reflexões, contribuindo para suas formações. Só depois disso é que, de posse das transcrições finalizadas, iniciamos a análise dos dados, seguindo os pressupostos da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2000).

O que buscamos nas narrativas autobiográficas foi a compreensão das relações entre a história social e a história individual ali colocadas. Buscamos compreender como os sujeitos investigados apropriaram-se do mundo social, assim como suas representações sociais traduziram-se em práticas. Dessa maneira, podemos conhecer o social a partir de uma práxis individual, como colocado por Pineau (2006) sobre as autobiografias unirem o pessoal e o universal, representando o que o autor chama, então, de microrrelação social.

Podemos dizer que cada sujeito investigado não totaliza diretamente seu contexto social imediato, porém, são esses sujeitos que, quando reunidos, formam o seu contexto, sendo, dessa maneira, representantes que permitem a mediação das reflexões e análises acerca dos contextos nos quais estão inseridos. Isso significa que os professores que compõem o grupo de sujeitos investigados por este trabalho representam e carregam informações coerentes para análise sobre o contexto educacional em que se inserem. Formam, desse modo, um grupo representativo com narrativas importantes para pensarmos esse contexto de estudo e pesquisa.

Dessa forma, mobilizando as memórias de tais sujeitos, uma vez que o método autobiográfico é dependente da memória, pois o narrador (entrevistado) recorre a essa para acessar experiências e vivências que sejam pertinentes aos questionamentos colocados durante a entrevista para dar forma ao diálogo estabelecido, acessamos variadas informações que perpassam do contexto individual ao contexto sociocultural.

Por isso, também, o roteiro de entrevista foi minuciosamente pensado para garantir que a entrevista fosse flexível e, portanto, apesar de, em vários

momentos, o discurso dos entrevistados avançarem por caminhos das memórias que se ampliaram muito e, de certa maneira, distanciaram-se dos conceitos principais em estudo, a questão seguinte, proposta pelo roteiro, trazia novamente o diálogo para seus objetivos principais, questionando a respeito da formação leitora desses professores, suas compreensões acerca da literatura, da leitura literária na escola e das práticas de ensino adotadas.

Além disso, houve preocupação em não interferir nas narrações, mesmo quando iam distantes e depois retornavam, pois a escolha do método autobiográfico, desde o início, implicava saber que iríamos lidar com emoções e intuições, muito mais que com dados exatos e acabados, uma vez que as narrativas autobiográficas mostram-nos as subjetividades antes do que é objetivo. Tal postura relacionou-se diretamente com a natureza qualitativa da pesquisa, a qual em essência foi processual, com caráter exploratório, cujo foco estava em acessar o caráter subjetivo do objeto analisado. Logo, foi um caminho de pesquisa que pretendeu compreender o comportamento dos sujeitos investigados, suas particularidades e experiências individuais.

Nossa pretensão foi entender a razão de determinados comportamentos, no nosso caso, de determinadas práticas de ensino de leitura literária. Por isso, não fazia sentido interromper as narrações dos professores, mesmo que extensas, pois foi esse o caminho que nos permitiu identificar e interpretar representações sociais e práticas docentes, bem como tendências de ensino da literatura, da leitura literária, além de percepções e expectativas desses sujeitos.

Em geral, as entrevistas, além de durarem mais de uma hora de conversa, evidenciaram, depois de transcritas e retomadas, por meio de uma leitura minuciosa, uma vasta quantidade de informações acerca das representações sociais dos professores e os encaminhamentos dados às suas práticas de ensino. Na análise de todos esses dados, por meio da Análise de Conteúdo, conseguimos compreender as características e estruturas que nem sempre surgiram explícitas nas mensagens.

Por essa razão, ficamos atentos para entendermos tanto o sentido da comunicação, como se fossemos um receptor normal da mensagem, quanto, principalmente, desviarmos nosso olhar em busca de outra significação, outra mensagem, nesse caso, as representações sociais, que poderíamos enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Isto posto, durante a pré-análise, organizamos o corpus a ser estudado - as narrativas docentes - anotando impressões e orientações, formulando hipóteses e observando objetivos, determinando, dessa forma, uma organização dos dados nas seguintes categorias de análise:

- Categoria I: a respeito das trajetórias de formação leitora dos sujeitos entrevistados;
- Categoria II: sobre a trajetória acadêmica e profissional dos professores;
- Categoria III: quanto às representações construídas sobre literatura, leitura e leitores e as implicações dessas nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

A categoria I foi pensada com a finalidade de contribuir com informações e respostas ao objetivo específico do estudo: compreender como foi construída a formação leitora dos professores de Língua Portuguesa investigados. Nela, refletimos sobre as experiências e vivências da formação leitora, dividida nas subcategorias: experiências familiares, experiências escolares; ausências de experiências relevantes e, por fim, pessoas e influências.

Organizamos essa primeira categoria de análise no quadro a seguir, com intuito de pormenorizar as informações e colaborar para melhor interpretação e inferência dos dados levantados. Por meio dela, acessamos como se deu a formação leitora desses profissionais, qual foi o papel da literatura nesse processo e refletimos sobre as experiências que marcaram essa trajetória, bem como observamos as representações sociais que surgiram na narrativa destas memórias.

Tabela 2: Categoria e subcategorias de análise I

Categoria de análise I	Subcategorias de análise
Formação dos sujeitos como leitores; experiências e vivências da formação leitora.	Experiências familiares; Experiências escolares; Ausência de experiências relevantes; Pessoas e influências.

A categoria II, por sua vez, foi organizada para colaborar com o seguinte objetivo específico da pesquisa: caracterizar o docente de Língua Portuguesa por meio de sua trajetória formativa, pessoal e profissional, ampliando as informações coletadas pelo questionário. O próximo quadro apresenta a organização completa dessa categoria de análise:

Tabela 3: Categoria e subcategorias de análise II

Categoria de análise II	Subcategorias de análise
Trajetória acadêmica e profissional: a formação do sujeito professor.	A escolha por Letras; Formação inicial e continuada; Contribuição e saberes da academia para a atuação docente.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A terceira categoria foi selecionada para responder ao objetivo geral do estudo, acerca do conhecimento das representações sociais docentes no que se refere à discussão sobre a literatura, a leitura literária, o ensino e as possibilidades para formação de novos leitores literários no contexto escolar, assim como as articulações entre essas representações sociais e as práticas pedagógicas adotadas sobre tais conceitos. Além disso, estabelecemos diálogo com os dois últimos objetivos específicos: identificar e descrever como os professores de Língua Portuguesa conceituam a importância da leitura literária na formação dos alunos; compreender e descrever o valor que os docentes atribuem ao debate do ensino da literatura e à formação do leitor literário para o aprimoramento das práticas de ensino.

Dessa forma, o quadro abaixo representa a organização da categoria de análise III:

Tabela 4: Categoria e subcategorias de análise III

Categoria de análise III	Subcategorias de análise
Representações e práticas docentes: saberes e experiências dos professores	O ser leitor e a literatura; As relações da literatura e a formação de leitores; A leitura literária em prática na escola.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Finalmente, quando finalizamos as análises a partir dessas três categorias selecionadas, uma nova categoria fez-se perceptível. Notamos que, apesar do direcionamento dado às entrevistas por meio do roteiro de perguntas, os professores evitaram narrar, de maneira específica, suas compreensões e referenciais teóricos sobre a literatura e a leitura literária. Seus discursos concentraram-se em tratar da leitura e das formas de ensinar a ler, de maneira ampla e geral. Nesse sentido, percebemos certo silêncio quando o assunto foi a literatura. Por isso, decidimos acrescentar mais uma categoria de análise, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Tabela 5: Categoria e subcategorias de análise IV

Categoria de análise IV	Subcategorias de análise
O silêncio da literatura e da leitura literária.	A resistência em falar sobre a literatura; As afirmações amplas e gerais sem direcionamento teórico explícito; Hipóteses para o silêncio diante do tema.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Selecionadas as categorias, organizamos os dados neste texto descritivo e analítico, fundamentado em pressupostos teóricos que se encontram com as representações sociais surgidas nas narrativas dos professores. O método de pesquisa e todo o percurso metodológico adotados levaram-nos a compreender

em profundidade como de fato as práticas pedagógicas sustentam-se, isto é, como os professores ensinam e baseados em quais conhecimentos, crenças, lembranças baseiam-se para agirem de determinadas formas. As narrativas autobiográficas foram a porta de acesso às representações sociais, resgatadas pela memória de cada um dos professores entrevistados.

Nesse sentido, a metodologia escolhida permitiu-nos uma reflexão diante de situações nem sempre percebidas, conscientemente, no cotidiano escolar, como, por exemplo, as representações sociais por trás das práticas pedagógicas. Esse tipo de investigação é marcado por dados que envolvem a subjetividade e, por isso, foi necessário procurar um método que garantisse sua realização por meio de algumas técnicas a fim de manter uma rigorosidade científica. Método e metodologia colaboraram para que pudéssemos observar as narrativas docentes a partir de alguns critérios, interpretando e analisando dados específicos, conforme as intenções do estudo.

No tocante a isso, podemos dizer que todo o percurso metodológico, o método autobiográfico e a Análise de conteúdo, com seus critérios e fases, usados para coleta e seleção dos dados, assim como os fundamentos teóricos de representações e práticas (Chartier, 1990) utilizados para interpretação dos mesmos, proporcionaram o contato com as representações sociais diante das questões relativas à literatura, à leitura literária, ao ensino e, até mesmo, às condições para a formação de leitores literários no dia a dia escolar, por meio dos discursos dos próprios professores participantes da pesquisa.

Em síntese, amparados em Chartier (1990), observamos quais aspectos das concepções docentes tendem a se transformar em condutas, isto é, quais são as representações sociais que, consciente ou inconscientemente, sustentam suas práticas de ensino.

Portanto, esclarecidas nossas razões e justificativas metodológicas usadas para verificar as possíveis relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas voltadas para a literatura e a leitura literária, explicitamos nos capítulos seguintes as fundamentações teóricas deste estudo para, finalmente, amparados em tais fundamentos, discorrermos sobre a análise das narrativas docentes, evidenciando as representações sociais inseridas em cada uma das histórias e discursos dos professores, guiando-nos pelas categorias de análise planejadas.

Capítulo 2

Fundamentação teórica

Prosseguindo com a descrição do percurso da pesquisa que originou esta tese, este capítulo de fundamentação teórica busca servir como orientação sobre os principais conceitos utilizados no trabalho. Trazemos à luz contribuições de referencial teórico já existente a respeito desses conceitos e acerca do tema que será analisado: literatura, leitura, ensino e representações sociais.

Fundamentamos as compreensões sobre o que definimos por representação social e prática a partir dos estudos de Chartier (1990), além das relações desses conceitos com o cotidiano escolar e os sujeitos investigados. Para isso, consideramos o pressuposto de que as representações sociais são uma referência para que os professores entrevistados posicionem-se diante dos objetos e assuntos que os permeiam e, por essa razão, interessamo-nos em analisar suas representações sociais dentro das memórias narradas em suas entrevistas, pois essas são um meio de compreendermos informações acerca de suas práticas pedagógicas, especialmente as direcionadas à literatura e à leitura literária.

Nesta tese, amparamo-nos na ideia de que as representações sociais guiam nossas relações com o mundo e influenciam nossas decisões, mesmo sem estarmos sempre conscientes dessa influência. Elas refletem diretamente em nossas práticas, repercutem em nossos comportamentos, atitudes e ações. No caso dos docentes entrevistados, as representações sociais podem orientar e sustentar suas práticas pedagógicas, isto é, seus modos de agir diante do ato de ensinar, neste caso específico, de ensinar a ler literatura.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas de ensino correntes nas escolas de educação básica são influenciadas e orientadas por diferentes crenças, valores, modelos e símbolos que circulam em seu cotidiano. Dessa maneira, por meio do acesso a tais representações, compreendemos muito sobre essas práticas e também sobre a manutenção de algumas tradições da escola em relação ao ensino

da leitura e da literatura, além das condições e contribuições para a formação de novos leitores literários nesse contexto.

Para pensarmos sobre isso, organizamos o capítulo com uma reflexão inicial sobre o contexto atual das escolas brasileiras no que diz respeito ao ensino da leitura e da literatura, bem como dos leitores, de uma maneira geral. Cruzamos dados de instituições que avaliam nossos alunos em relação à leitura, não necessariamente literária, com alguns aspectos que perpassam o cotidiano escolar e que, de certa maneira, estão interligados a esses dados.

Na sequência, mapeamos algumas produções acadêmicas que lançam mão das representações sociais em suas pesquisas e investigações. O intuito, nesse ponto, foi reunir certas conclusões a que outros estudos científicos chegaram sobre o assunto, o que falaram ou não falaram sobre o tema e a maneira como utilizaram as representações sociais como centralidade de suas investigações. Além disso, descrevemos os pressupostos de Chartier (1990) acerca das representações sociais e práticas, apresentando as ideias nas quais nos baseamos para formar nosso referencial teórico para a interpretação dos dados coletados pelas entrevistas.

2.1 Sobre a leitura, a escola e os leitores.

A leitura e a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental são tomadas, aqui, como tema de pesquisa, juntamente com as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, uma vez que, frequentemente, o ensino e a relação entre a leitura de literatura e a formação de novos leitores, literários ou não, são questionados a partir da acusação de que os alunos não leem, não gostam de ler, principalmente de ler literatura e, portanto, a escola não tem cumprido, efetivamente, seu papel na formação desses leitores, principalmente no que diz respeito à leitura literária.

Constantemente, as práticas de leitura delineadas na escola são apontadas como uma das razões para os déficits verificados em exames de avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), por exemplo. A afirmação de que os brasileiros não leem é bastante comum e perpassa, há décadas, os diferentes espaços da sociedade brasileira. Não apenas na escola entre professores, mas entre a população em geral é rotina

comparar o Brasil com outros países que, aparente ou efetivamente, ocupam-se da leitura de modo muito mais intenso. Mas, afinal, quando afirmamos que o brasileiro não lê, sobre qual contexto estamos falando?

De acordo com dados do PISA de 2018, aplicado em sua maior parte no Ensino Médio, porque destina-se a avaliar, por amostragem, alunos de 15 anos, alcançamos a marca de 413 pontos em leitura. O número está abaixo da média dos outros países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é de 487 pontos, levando o Brasil a conquistar no ranking, entre os demais 78 países que participaram da avaliação, a 58ª posição em relação à leitura.

Esses dados, que podem ser consultados na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que o Brasil realmente tem desempenho em leitura abaixo de muitos outros países, inclusive de alguns de nossos vizinhos, como Uruguai e Chile, por exemplo. O relatório da OCDE diz que tal resultado pode ser justificado por diversas razões, pois os contextos nos quais os jovens estão inseridos interferem nos rendimentos alcançados.

Os problemas sociais, culturais e econômicos distanciam os jovens das oportunidades de acesso à educação, da permanência e do bom desempenho na escola. De acordo com o relatório da OCDE, um em cada dez estudantes brasileiros pobres acredita que não terá oportunidades de concluir o Ensino Superior, enquanto a média é de um em cada vinte e cinco entre os estudantes mais ricos.

Além disso, entre os jovens brasileiros, muitos já repetiram uma série escolar pelo menos uma vez, o que o relatório avalia ser uma prática comum entre países com um baixo desempenho no PISA e que está associada a níveis mais elevados de desigualdade social na escola. No Brasil, a repetência escolar relaciona-se, também, diretamente aos níveis elevados que temos de abandono escolar.

A OCDE destaca que outro fator que traz impacto para os resultados da avaliação é o índice de estudantes brasileiros que faltam às aulas, uma vez que, segundo os dados levantados, 50% dos jovens confirmaram pelo menos um dia de falta nas últimas duas semanas que antecederam a aplicação do PISA, o que significa um índice alto, comparando-o com os países da OCDE que apresentam

índice de 21%.

Certamente, se levarmos esses dados para a escola, a maioria dos professores reconhecerão essa realidade, uma vez que o relatório da OCDE mostra que, de acordo com o PISA, 50% dos alunos brasileiros não alcançaram o nível mínimo de proficiência em leitura que todos os jovens deveriam adquirir até o final do ensino médio. Desse modo, o relatório revela que nossos estudantes, em relação ao nível de proficiência em leitura, estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE.

É um dado importante, pois nos mostra que 50% dos alunos brasileiros que realizaram a avaliação não foram capazes de encontrar informações nos textos lidos; não conseguiram estabelecer relações entre diferentes partes de um texto; não compreenderam aspectos da linguagem em gêneros diversos. Isso vem ao encontro da fala de muitos professores que, atuando diariamente na sala de aula, reclamam que a maioria dos alunos de uma sala ou de toda a escola não são leitores de fato.

Além disso, o relatório evidencia que a leitura e os leitores, assim como os resultados avaliados, são apenas parte de um contexto que inclui muitos outros desafios, como os citados pela OCDE: desigualdade social, faltas e evasão escolar, por exemplo. Portanto, acreditamos que não podemos, durante o processo de ensino da leitura, em geral e especialmente literária, olhar para a leitura e o leitor isoladamente, uma vez que muitos fatores interferem diretamente no desempenho e na formação desses leitores, conforme tratamos nos parágrafos acima.

Cientes disso e sabendo que o que se entende por leitura e leitor pode ser distinto em diferentes setores sociais, despertou-nos o interesse em conhecermos as representações sociais dos professores que atuam diariamente para fomentar a leitura literária na escola e, com isso, promover a formação leitora de seus alunos nesse contexto de muitos desafios.

Nosso intuito foi buscar compreender mais sobre as ações dentro da escola e não julgá-las, pois sabemos que os professores já se veem bastante responsabilizados, e até cobrados socialmente, pela formação de leitores qualitativamente melhores, isto é, leitores que se ocupam da leitura de maneira intensa, que se envolvem e participam de diversas práticas sociais de leitura e que compreendem aquilo que leem; reproduzindo ou se aproximando da imagem

que temos das populações de alguns outros países que alcançam, por exemplo, melhores desempenhos de proficiência leitora na avaliação do PISA.

A análise central deste trabalho foi feita a partir do que pensam os professores entrevistados a esse respeito e da relação de seus relatos com estudos teóricos que remetem à questão do ensino da leitura e da literatura. A partir da tese proposta de que suas representações sociais influenciam diretamente suas práticas e os modos como encaminham seus trabalhos com a literatura e a leitura em sala de aula, e as contribuições destas para formar novos leitores de literatura, partimos da hipótese de que as práticas docentes relacionam-se às histórias de leitura desses professores e suas experiências vividas na escola e na família, muito mais, que com suas formações universitárias, exclusivamente.

Nesse percurso, verificamos a respeito da formação inicial desses docentes e das contribuições de tal formação para o fomento à leitura literária. Além disso, refletimos sobre a trajetória de vida desses professores e as oportunidades ou ausência de mobilização de capital cultural que os levaram a terem, ou não, proximidade com a literatura e as práticas de leitura que hoje podem, ou não, compartilhar com seus alunos por meio de suas práticas pedagógicas.

Todas essas averiguações fizeram-se necessárias não apenas para refletirmos sobre a formação de leitores em geral, mas para pensarmos criticamente sobre o lugar da literatura e da leitura literária no Ensino Fundamental, assim como as condições que possibilitam a formação de leitores literários, especificamente. Acreditamos que a literatura e a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental têm sido objetivo secundário da escola. As narrativas docentes levaram-nos a tal confirmação e, por meio delas, refletimos sobre as abordagens do objeto literário que são correntes na escola e que podem, ou não, serem mais expressivas para o leitor em formação.

Diante desse aspecto, direcionamo-nos a compreender melhor o cenário atual, olhando para as histórias dos professores. Para isso, fomos além das ideias pré-construídas de que nossos alunos, e os brasileiros em geral, não gostam de ler, principalmente literatura. Também distanciamos-nos de outro discurso social, o de que nunca lemos tanto quanto lemos atualmente, principalmente os mais jovens, imersos nas redes sociais, blogs, aplicativos de mensagens e tantas

outras formas de informações e comunicações escritas em meio a toda rede de internet e, por isso, não há o que se discutir sobre esse assunto.

Buscamos pensar sobre qual o papel da escola para melhorar a realidade acerca dos leitores no Brasil e como os professores de Língua Portuguesa compreendem a presença da literatura nesse processo. Partimos da ideia de que a escola tem papel fundamental na formação de leitores que ultrapassem os textos mais utilitários e informativos, pois é somente nesse espaço que a maior parte dos brasileiros pode ter acesso aos textos literários, pode se tornar leitores de literatura e ampliar seus horizontes, pois não pertencem a setores sociais nos quais a leitura literária já é uma cultura estabelecida.

Historicamente, o ensino de literatura no Brasil dirige-se ao uso instrumentalizado dos textos literários para atingir objetivos de ensino de gramática e demonstração de períodos históricos ou escolas literárias, por exemplo. Além disso, alinhando-se às características do século XXI, principalmente a do rápido consumo, a literatura também foi direcionada como algo catalogado em fichas de interpretação, resumos prontos de obras clássicas com objetivo de estudar, por meio da memorização, para vestibulares e concursos.

Entretanto, nesta tese, consideramos que o papel da escola também é o de garantir a mobilização de capital cultural, como a leitura e a literatura, colaborando com a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de analisar o mundo que os rodeia. Por isso, tratar desse assunto faz-se necessário, visto que o cenário apresentado, o mesmo enfrentado diariamente pelos professores, é de evidente desafio.

Sufocar a literatura, usando textos como pretextos para metodologias gramaticais vem causando um efeito de esvaziamento de sentido diante da leitura literária. Com isso, os alunos desenvolvem a repulsa por ler literatura, além do bloqueio e da falta de compreensão sobre a própria língua como forma de expressão do homem.

Sabemos que a escola não age intencionalmente para afastar os alunos da literatura, nem mesmo para dificultar a formação leitora. Por essa razão, esclarecemos que, de forma alguma, responsabilizamos a escola, pois sabemos o que poderia ser-lhe mais oferecido para que pudesse ampliar potencialidades e capacidades de mobilizar capital cultural. Justamente por isso foi que nos

interessamos por ouvir as vozes dos professores, a fim de compreendermos como a escola tem feito, apesar de todos os desafios, para apresentar a leitura literária em situações de aprendizagem que favoreçam a formação do leitor, principalmente do leitor de literatura.

Não é novidade que os alunos, muitas vezes, recusam-se a ler e que vêm de um panorama familiar no qual seus pais, avós, tios não incentivam a aproximação com a leitura literária porque também não tiveram, e não têm, acesso a esse bem cultural. Contudo, nossa intenção com as narrativas docentes foi saber como os professores mobilizam-se, nesse contexto, para ensinar a ler literatura e despertar o interesse dos jovens leitores, além de observarmos como eles têm abordado isso em sala de aula e que representações sociais os influenciam nesse processo.

Ouvir o que esses docentes tinham a dizer foi uma maneira de acessarmos informações que colaboraram para a reflexão sobre práticas significativas voltadas ao ensino da leitura e da literatura, que podem, inclusive, contribuir para formação de novos leitores literários, por meio do fomento dessa leitura e das oportunidades para que os alunos estabeleçam uma boa relação com os livros.

Além disso, olhamos para as origens dessas práticas, isto é, em que se sustentam, se estão relacionadas, principalmente, com as histórias e experiências de leitura dos próprios professores ou se com a formação universitária deles, seus conhecimentos teóricos e as orientações curriculares, apenas.

Ao conhecermos melhor as representações sociais dos professores sobre esses conceitos, podemos compreender muitas questões relacionadas à leitura de literatura e à formação de leitores literários na Educação Básica e, principalmente, refletir sobre o quanto a escola tem contribuído de maneira significativa nesse processo. Visto que, enfim, esperamos que a escola seja o espaço onde a formação leitora efetive-se com êxito para que seus resultados sejam colhidos também em outros setores da sociedade.

Baseamo-nos no ideário de que as representações sociais que os professores de Língua Portuguesa carregam em suas trajetórias, de certa maneira, emergem em suas práticas em sala de aula e, dessa forma, são um caminho que nos possibilita compreender mais sobre os leitores que estamos formando e refletir se a escola está, de fato, empenhada em fomentar a leitura

literária, incentivando e aproximando os alunos da literatura ou fazendo-a uma atividade mecânica e sem sentido para eles.

Acreditamos que as representações sociais acessadas ajudaram-nos a termos melhor entendimento sobre que práticas de ensino de leitura de literatura vêm sendo desenvolvidas, de fato, na escola. Uma vez que as vivências e experiências da própria formação leitora desses professores e o conhecimento que carregam sobre o que é ser leitor, as complexidades do processo de leitura e as especificidades da literatura, por exemplo, podem conduzir e alterar, consideravelmente, as práticas e abordagens pedagógicas feitas em sala de aula.

Nesse sentido, as representações sociais dos professores revelaram-nos muito sobre a realidade da literatura, da leitura e dos leitores, especialmente literários, na escola, além de terem mostrado o que de fato os professores sabem, pensam e praticam. Portanto, conseguimos ampliar a discussão em torno dessa temática, contribuindo para os estudos críticos da área de ensino de literatura e de leitura, investigando as práticas didáticas realizadas e os possíveis caminhos para aprimorar ações que podem colaborar para a formação e manutenção do leitor literário, autônomo e crítico, no Ensino Fundamental.

Para chegarmos ao conhecimento e às conclusões sobre tudo isso, construímos um caminho de investigação, a partir de uma base teórica, do qual falamos um pouco nessas palavras iniciais. Na continuação deste capítulo, seguiremos fundamentando as compreensões do próprio estudo acerca do que definimos por representação social, prática e as relações desses conceitos com o cotidiano escolar e os sujeitos investigados, os professores de Língua Portuguesa.

2.2 As representações sociais e as pesquisas em educação

O uso das representações sociais em pesquisas do campo educacional, para a investigação e compreensão de diversos temas e questões, cresceu nos últimos anos. Em consulta à Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, ao Portal de periódicos Capes/MEC e à Scientific electronic library online – Scielo, encontramos diversos trabalhos, dos últimos dez anos, que lançam mão das

representações sociais como contribuição para a pesquisa na área de educação, problematizando e discutindo acerca de diferentes assuntos do meio.

Gonçalves (2011) pesquisou sobre a educação étnico-racial a partir das representações sociais de professores, enquanto Boldarine (2014) investigou as representações e práticas de leitura de supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo. Amparo (2017), por sua vez, investigou a respeito das relações entre as representações de professores e alunos do Ensino Médio confrontadas às regras escolares, aos currículos e materiais didáticos engendrando disputas sobre a leitura legítima de obras literárias no espaço escolar.

Porém, entre os trabalhos encontrados, apenas uma dissertação, Dias (2010), volta-se especificamente para as representações sociais de professores de Língua Portuguesa a respeito da literatura em articulação com a formação de leitores literários. A pesquisadora dissertou sobre as descobertas que alcançou a respeito das representações sociais de docentes de Língua Portuguesa acerca da literatura e as possíveis relações com suas práticas de ensino, considerando a formação de leitores literários.

O estudo foi desenvolvido com dez professores pertencentes à rede estadual de ensino de São Paulo de três escolas das cidades de Santos e São Vicente. Dias percebeu que os professores ancoram a ideia de literatura em suas próprias experiências de leitura, aquelas que viveram no cotidiano desde a infância, além de uma íntima relação entre a representação que têm sobre literatura e as práticas de ensino que escolhem aplicar para colaborarem com a formação de novos leitores literários.

O reduzido número de estudos que seguem essa específica linha de pesquisa é mais uma justificativa para a necessidade de desenvolvimento deste trabalho, afinal, é o professor de Língua Portuguesa, em razão do objeto de estudo de sua disciplina, quem apresenta e motiva o contato com a literatura e, portanto, pode revelar dados importantes para pensarmos a literatura e a leitura em contexto de ensino, além de mostrar como isso vem sendo praticado na escola e de que maneira a história, memória e compreensões desses docentes têm relação com a opção por determinadas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Mesmo tratando de assunto semelhante, o que diferencia esta tese do estudo de Dias (2010), e de outros que estão em desenvolvimento sobre o

mesmo tema, é que o método autobiográfico, utilizado aqui, possibilitou-nos uma proposta de singularidade, visto que cada sujeito é diverso e, dessa maneira, o estudo de sua narrativa levou-nos a levantar dados também diversos que nos conduziram a um trabalho diferente.

Acreditamos que as representações sociais usadas para a reflexão no meio escolar foram uma maneira de conseguirmos acessar o que pensam os sujeitos envolvidos em mesmo contexto e suas perspectivas e expectativas a respeito de um fato ou evento. Por isso, o termo Representações Sociais vem ganhando espaço em pesquisas voltadas ao contexto educacional, como o caso desta, que se propôs a investigar sujeitos, que atuam como docentes de Língua Portuguesa, em suas individualidades que, de certa maneira, colaboram para conhecermos informações importantes sobre o contexto coletivo.

O uso do conceito de representações sociais foi uma maneira de compreendermos o indivíduo considerando-o, necessariamente, como parte de uma sociedade, cultural e historicamente situada, o que veio ao encontro da perspectiva considerada para o desenvolvimento deste estudo, olhar o sujeito formado histórica e culturalmente. Assim sendo, nesta parte, contextualizamos brevemente a noção de representações que adotamos aqui.

Sabemos que o termo representações foi usado, inicialmente, em 1898 por Émile Durkheim, sociólogo francês. Ele adotou o conceito de representações coletivas como meio necessário para explicar alguns fenômenos, também coletivos, como, por exemplo, a religião, os mitos, a ciência que, de acordo com o autor, precisavam ser pesquisados a partir de investigações que tivessem por objetivo o coletivo.

Para Durkheim, todos os fenômenos humanos poderiam ser conhecidos e explicados a partir de uma perspectiva coletiva, sem, no entanto, ignorar o indivíduo. Uma vez que entendia as representações coletivas enquanto fatos sociais reais e concretos, que seriam resultados de associações e ideias produzidas, transmitidas e acumuladas por diferentes gerações.

Nesta tese, o estudo das representações sociais deu-se pelo intuito da compreensão de fenômenos relacionados à maneira como os professores concebem o seus papéis no que diz respeito ao ensino da literatura e da leitura literária, podendo contribuir com a formação de leitores literários no cotidiano escolar. Além disso, as representações foram um meio para a explicação de

ações e práticas, movidas por fatores propriamente sociais, que perpassam pelo processo educativo e interferem em seus resultados.

Pensamos que as práticas de ensino podem ser direcionadas pelas representações que os docentes possuem acerca da noção de literatura, leitura e leitor. Essas representações constituídas em suas práticas sociais foram construídas e reformuladas em diferentes momentos e em diversas experiências, formais e informais. Portanto, não seriam apenas um saber que possuímos, mas também a nossa orientação, identidade e até justificativa no direcionamento de nossas ações, individuais e de grupo.

Nesse aspecto, as representações sociais mostraram o que os professores entrevistados compreendem sobre a literatura e a leitura, especificamente a leitura literária, revelando, inclusive, como guiam seus comportamentos e práticas de ensino diante da aplicação dessas compreensões, no cotidiano na sala de aula. Ou seja, as representações também direcionam as decisões dos professores sobre o que fazer ou não fazer em relação ao trabalho que executam.

Percebemos que elas auxiliam e direcionam nas tomadas de decisões sobre o que ensinar, como ensinar, quais textos escolher ou priorizar, quais estratégias usar para o desenvolvimento da prática adotada. Logo, elas orientam e, além disso, também são o guia na justificativa após a ação tomada, sendo, então, determinantes nas razões pelas quais os docentes realizam suas práticas pedagógicas de maneira específica.

Para compreendermos melhor o que essa observação sobre as narrativas significa, aprofundamos nosso estudo nos pressupostos interpretativos do historiador Roger Chartier que se volta para a história da cultura e dos livros, bem como para a trajetória da leitura e da escrita como práticas culturais. A História Cultural fez com que estudos socioculturais fossem considerados e reconhecidos diante dos estudos político- econômicos mais valorizados pelos pesquisadores até as décadas de 1960 e 1970. De suas ideias surgiram novas propostas de pesquisas com novas fontes, objetos, métodos e temas que antes eram desconsiderados pelos estudiosos acadêmicos.

Uma contribuição primordial de Chartier para a História Cultural foi a elaboração e interpretação dos conceitos de representações e práticas, encontrando-se, então, com a necessidade primeira desta pesquisa: acessarmos

as representações sociais dos docentes sobre literatura e leitura literária para, então, pensarmos como têm se conduzido as ações, as práticas desses docentes nas escolas, principalmente em relação aos seus movimentos em direção a estabelecer condições para a formação de novos leitores literários.

Em suas obras, Chartier apresenta considerações sobre os aspectos sociais do homem no tempo, através do contexto cultural. Seus estudos direcionam-se por três principais segmentos, tais como: representação, prática e apropriação. Logo, interessam-nos os pressupostos desse autor porque dentro da perspectiva cultural é possível investigar as várias formas de apreensão do mundo pelos indivíduos, em qualquer tempo e contexto social. O que permite, inclusive, o desenvolvimento de trabalhos como este, que buscam conhecer o que pensam os professores e quais são suas histórias, assegurando o desenvolvimento de uma investigação das representações e práticas acerca da literatura e da leitura no cotidiano escolar.

Nesta tese, compreendemos, portanto, que as representações são, então, como um sistema de interpretação que guia nossas relações com o mundo e com outros indivíduos. Elas orientam e organizam nossas comunicações, nossas condutas e, além disso, também servem como guia para a compreensão de identidades pessoais e sociais, assim como para as transformações de pensamentos individuais e coletivos. Desse modo, o termo representações sociais diz respeito às:

[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Chartier explica-nos que, entendidas dessa maneira, as representações não podem ser vistas como discursos neutros, pois “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a

justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Para o autor, é justamente por isso que a cultura e sua formação podem ser investigadas e examinadas a partir da relação entre práticas e representações. De acordo com ele, todos os objetos culturais são produzidos entre práticas e representações, e também os indivíduos que produzem e recebem cultura formam-se entre esses dois conceitos. Portanto, representar é uma característica da vida humana, uma capacidade que nos permite assimilar e atuar sobre a realidade.

Conforme Chartier (1990), o conceito de prática pode ser explicado como nosso “modo de fazer”, enquanto as representações seriam nossos “modos de ver”. Pensando assim, podemos considerar que as representações dizem respeito ao modo como, em diferentes lugares e tempos, a realidade social é construída através de classificações, divisões e delimitações.

Nossos esquemas intelectuais constroem figuras que dotam o presente de sentido e, os sentidos, por sua vez, são compartilhados. Porém, vale ressaltar que, de acordo com o autor, apesar de poderem ser naturalizados, tais sentidos podem mudar, uma vez que são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder ou mesmo pelos conflitos de interesses dos grupos sociais.

Esse aspecto especialmente, sobre as representações mudarem, interessou-nos para discutirmos também acerca das oportunidades de alterar as representações sociais, pelas quais os professores passaram ou deixaram de passar, durante suas trajetórias de formação como docentes. Isto é, acessando suas representações sociais e seus percursos de vida, podemos identificar também se a formação inicial desses profissionais, por exemplo, levou-os a alterar determinadas representações que são importantes para ação docente ou se, em razão da ausência dessa oportunidade, ancoram suas práticas em representações construídas em outros espaços que antecedem essa formação.

Voltando aos pressupostos teóricos, de acordo com Chartier (1990), as representações são operações mentais e históricas que criam os sentidos; são elas que dão significados ao mundo. Sem as representações, o mundo não possui significado, já que é por meio de nossas representações que agimos nesse mundo e que construímos nossas identidades.

Contudo, as representações não são um retrato fiel da realidade, uma

reprodução do real, mas sim uma interpretação, individual ou coletiva, desse real. Isso significa que elas não podem ser compreendidas sem o apoio de outro conceito essencial operacionalizado por Chartier, o conceito de apropriação. Para entendermos as representações precisamos considerar as apropriações que os indivíduos fazem do mundo.

Para Chartier (1990), apesar de existirem forças coercitivas nos diferentes lugares sociais, que tentam determinar e condicionar as ações dos indivíduos, ainda é possível que cada um possa recriar a prática de maneira diferenciada, em relação à requerida pelo lugar social, ou seja, cada um realiza a sua apropriação.

As representações sociais coletivas mostram aquilo que é esperado de um sujeito, enquanto que a apropriação pode ser compreendida como aquilo que o sujeito decide fazer a partir dessas representações. As apropriações recriam as representações, funcionando como uma possibilidade de leitura individual que o sujeito faz do mundo que o cerca para que possa agir sobre esse mundo. Assim sendo, o conceito de representações sustenta a possibilidade de integração entre os indivíduos e o mundo social. E, dessa maneira, permite “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990. p.17).

Tal realidade deve ser entendida como algo que nos permite “ver uma coisa ausente”, isto é, as representações são assimiladas como realidade dentro das práticas culturais:

A relação de representação - entendida, deste modo, como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este, por lhe estar conforme - modela toda a teoria do signo que controla o pensamento clássico [...]. Por um lado, são suas modalidades de signos (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, ligados ou separados do que é representado, etc.) é que nos permitem caracterizar o símbolo (em sentido restrito) na sua diferença relativamente a outros signos. Por outro lado, ao identificar as duas condições necessárias para que uma relação desse tipo seja inteligível - a saber, o conhecimento do signo enquanto signo, no seu distanciamento da coisa significada, e a existência de convenções partilhadas que regulam a relação do signo com a coisa - a Logique de Port-Royal coloca os termos de uma questão histórica fundamental: a da variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões do) mundo social e natural propostas nas imagens e nos textos antigos. (CHARTIER, 1990, p. 21)

Segundo Chartier (1990), representação diz respeito ao meio pelo qual um sujeito, ou um grupo de sujeitos, elabora significado para o mundo social.

Esse processo de significar o mundo é intencional, está permeado de interesses, ora individuais ora de um grupo social, e, desse modo, construir representações é, portanto, uma prática cultural. Por isso, nossos discursos e compreensões sobre o mundo social não são neutros, visto que estão sempre dotados de intencionalidade, correspondendo a determinados interesses.

De acordo com o autor não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”. (CHARTIER, 1990, p.176). Conforme explica, o mundo é composto, sobretudo, por representações, que funcionam como modelos a serem seguidos pelos sujeitos de uma dada sociedade e a apropriação é, por sua vez, o que possibilita que cada sujeito interprete e recrie as práticas colocadas pelas representações, agindo sobre elas e até modificando-as.

Isto posto, por meio dos conceitos de representação e apropriação, podemos acessar também as práticas dos indivíduos e grupos em diferentes momentos sociais, conseguindo, inclusive, compreender o processo de mudança nas diversas sociedades. Chartier (1990) afirma que isso é possível, porque práticas e representações são elementos complementares, uma vez que as práticas geram representações e as representações, por sua parte, também geram práticas, numa relação tão conectada que não é possível definir onde estão os começos, se estão em determinadas práticas ou em determinadas representações.

Para o autor, quando falamos de práticas, estamos tratando de um elemento cultural, de outro modo, práticas culturais que acontecem nas relações dos sujeitos, uns com os outros, e nas relações desses sujeitos com o mundo, podendo ser práticas discursivas ou práticas não-discursivas. Pensando dessa forma, as práticas culturais seriam os modos de vida de uma sociedade, suas atitudes, suas normas de convivência, que são capazes de produzir padrões de vida cotidiana, mas também capazes de gerar produtos culturais no campo literário e artístico, por exemplo.

Representação e prática são, portanto, inseparáveis e, sendo assim, podemos concluir que, neste estudo, observamos a realidade investigada a partir da mobilização desses conceitos, pois quando acessamos as representações sociais dos professores podemos também acessar os modos pelos quais eles

observam o cotidiano escolar. As noções de práticas e representações levaram-nos a estudar culturalmente os sujeitos entrevistados, descobrindo influências coletivas e individuais que formaram suas percepções a respeito do mundo e que foram desenvolvidas e concretizadas em suas atuações nesse mundo.

Percebemos que os professores, além de estarem vinculados à formação universitária, na qual tiveram acesso à teoria e conceitos específicos da área, quando se encontram na escola, também vinculam-se a um currículo estruturado e às experiências cotidianas, vividas na escola ou fora dela, que, de certa maneira, influenciam suas concepções e noções acerca de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os docentes trazem para suas práticas de ensino as experiências vividas na família e na escola, quando alunos, que, de certo modo, marcaram suas trajetórias de formação como leitores e como professores.

A prática docente é, portanto, norteadada tanto pelo ensino formal pelo qual o professor passou quanto pelas suas experiências e interações dentro e fora do contexto escolar. Dessa maneira, suas representações estão constantemente em transformação e, mesmo que inconscientemente, elas moldam suas ações e modificam suas práticas pedagógicas. Suas representações refletem em suas condutas, ações e posições adotadas. São elas que guiam, inclusive, as relações sociais nesse contexto, como as decisões sobre a qual grupo pertencerá, qual ideia desenvolver, qual postura adotar, qual metodologia seguir, por exemplo.

Logo, as representações constituem-se como elemento fundamental, junto às práticas, colaborando para a construção de uma realidade. Afinal, elas surgem da tentativa dos sujeitos de conhecerem e ajustarem-se no mundo, identificando os problemas que se apresentam e resolvendo-os. Dessa forma, quando interagimos com o mundo e com os outros, construímos significados para o desconhecido, criamos categorias e assimilamos o que nos é novo.

Nesse caso, as representações sociais apresentaram-se como uma possibilidade de compreendermos o que pensam os professores, além de como essas ideias foram construídas e, principalmente, como elas interferem nas práticas e discursos adotados no dia a dia da sala de aula. Isso somente foi possível porque as representações funcionam como um sistema de referências, uma rede de ideias que são interligadas com as práticas. Portanto, quando investigamos as representações sociais, colocamos em destaque os sujeitos que as representam, o que também nos possibilitou compreendermos melhor a

realidade em que tais sujeitos estão inseridos.

No caso dos professores de Língua Portuguesa, as representações foram uma forma de conhecermos suas histórias de vida e suas práticas didáticas em sentido mais subjetivo. Elas revelaram como os docentes pensam a leitura e a literatura, além de como as representam no contexto educativo. Por meio delas, compreendemos a perspectiva desses professores a respeito do papel da literatura na formação de leitores e como isso influencia em suas expectativas e condutas.

Por esse intermédio, acessamos a maneira como esses professores, cada um deles, em seus diferentes estilos, pensam, sentem, bem como apreendem e interpretam o cotidiano em sala de aula. Acessamos as representações e os ideários que constroem como verdade, a partir de ideias criadas, recriadas ou repassadas, e que definem suas ações.

Acreditando que somente os professores, por meio de seus relatos e declarações, poderiam evidenciar tais representações, em razão de suas vivências no contexto escolar, buscamos acessar essas representações pela própria linguagem, ouvindo-os em suas narrativas. Por meio do resgate da trajetória e exposição de suas memórias foi possível compreender como essas representações articulam-se com as práticas em sala de aula.

Compreendemos como os docentes apresentam a literatura e a leitura, literária ou não, aos alunos, a partir do que acreditam ser o melhor, ou na tentativa de ser o melhor, considerando as compreensões sobre os conceitos essenciais envolvidos nesse contexto, tais como leitura, literatura, ensino e leitor, por exemplo. Como resultado desse processo, percebemos quais são as tendências de ensino de literatura e de leitura literária que surgiram entre os professores, problematizando-as por meio de discussões.

Todas as informações mais detalhadas a respeito dessas compreensões constam nos capítulos quatro e cinco deste texto. Antes disso, porém, seguimos com a descrição dos conceitos teóricos que orientaram todo o percurso de pesquisa. Esclarecidos os entendimentos sobre representação, prática e apropriação, seguimos com algumas colocações acerca de pressupostos sobre a literatura, a leitura, o ensino e as possibilidades para a formação de leitores de literatura na educação básica.

Capítulo 3

Um olhar sobre a literatura e o ensino

Neste ponto, seguindo o princípio de apresentar a fundamentação de termos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, continuaremos a discussão de conceitos que norteiam o estudo e perpassam por toda a tese observada, tais como a literatura, a leitura literária, o sujeito leitor, bem como a relação desses conceitos com os professores de Língua Portuguesa, e o contexto no qual se inserem, a escola de Educação Básica.

Desse modo, o capítulo vem ampliar as discussões teóricas que fundamentam a tese, trazendo para o debate os sujeitos investigados e o contexto de investigação, apresentando as compreensões deste estudo sobre a literatura, assim como as razões que conduziram à opção de investigar e conhecer, especificamente, as representações e práticas que se voltam para a leitura literária e a possibilidade de formação de novos leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental.

Iniciamos o capítulo contextualizando conceitos e pressupostos que estruturam o trabalho acerca do que entendemos por literatura e por leitura literária, ampliando a fundamentação teórica da pesquisa. Na sequência, tecemos reflexões acerca do contexto de ensino desses conceitos, isto é, o que entendemos por ensino de literatura e de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental.

Buscamos, finalmente, delinear o cenário de nossas investigações, apontando aspectos para serem observados mais adiante, na análise das narrativas docentes. Procuramos sustentar, por meio de material teórico, o ideário de circulação da literatura no espaço escolar de maneira a contemplar a dimensão social das práticas de leitura. Isso porque acreditamos que, dessa maneira, contribuímos para evitar o seu esvaziamento pelo discurso pedagógico, além de colaborarmos para preservação do jogo estético entre leitor e texto.

3.1 Sobre o que se fala

Destinamos este capítulo para falarmos sobre os conceitos e pressupostos de leitura, literatura e ensino, à parte da fundamentação teórica sobre as representações sociais, pois, apesar de serem questões que também amparam e fundamentam este texto, são aqui consideradas não apenas como perspectivas dos pressupostos teóricos que nos orientam, mas, principalmente, como objetos de reflexões e discussões sobre o contexto escolar da Educação Básica, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental, solicitando, portanto, um espaço em particular para seu desenvolvimento.

Inicialmente, buscamos amparo em teorias e estudos que pudessem colaborar para refletirmos a respeito de alguns questionamentos que perpassaram o desenvolvimento da pesquisa, tais como: Quais as concepções de literatura, leitura e leitor que norteiam, atualmente, os trabalhos dos professores que atuam na Educação Básica? Essas concepções estão vinculadas à formação acadêmica desses docentes ou também às experiências pessoais?

Esses questionamentos fizeram-se necessários, pois consideramos que, mais importante que a sugestão de metodologias e práticas para serem aplicadas em realidades que, muitas vezes, desconhecemos, seja ouvir as compreensões docentes e entender como elas incidem em suas ações, isto é, saber como de fato concretiza-se a leitura literária na escola, uma vez que a forma como se olha a literatura e a leitura implica em seu ensino e, também, em como se conduzem ações para colaborar com a formação do leitor literário.

Seguindo os estudos de Chartier (1996a), concordamos com o autor no que diz respeito à própria aprendizagem escolar ser também uma aprendizagem da leitura. Afinal, segundo ele:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema [...] do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, (...) a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 1996a, p. 240).

Acreditamos que a escola é a instituição que, em nossa sociedade, garante a mobilização de capital cultural, como a leitura e a literatura. Nesse sentido, a leitura e a leitura literária são objetos de ensino e aprendizagem que compõem a instituição escolar.

Entretanto, o que testemunhamos diariamente, enquanto professores que atuam na educação básica em escolas públicas, especificamente, é que, no contexto atual, mesmo com investimentos em programas de fomento à leitura, como, por exemplo, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, ou o PNLD (Programa Nacional do livro e material didático e literário) - as escolas, em sua maioria, encontram muitas dificuldades quando o assunto é fomentar a leitura literária e ampliar ações para formar leitores, especialmente leitores de literatura.

Sabemos que essas dificuldades acontecem por diversas razões, mas, principalmente, porque muitos movimentos e projetos que se prestam a incentivar o trabalho com a leitura literária na escola acabam perdidos pelo caminho, muitas vezes, por razões políticas, como as mudanças de governo, por exemplo. Dessa maneira, não há continuidade nem efetividade de um trabalho específico, organizado e coerente, voltado para esse fim, abrangendo todas as escolas da rede de ensino.

Além disso, podemos dizer que o fomento à leitura de literatura e à formação de leitores literários não se restringe a ações que ampliam o acesso aos textos e obras. Além de ampliar o acesso, é necessário também atentar para aspectos como a qualidade dos livros oferecidos e, principalmente, a qualidade das interações que se estabelecem entre língua e linguagem por meio deles, nas diferentes propostas de situações de leitura.

Nessa perspectiva, acessar as representações docentes acerca de literatura, leitura e leitor foi uma forma relevante de observar como essas representações materializam-se em suas práticas de ensino, na maneira como promovem, ou mesmo deixam de promover, situações de interação entre seus alunos e as obras, revelando-nos novas possibilidades de refletirmos sobre essa questão. Sendo assim, nosso olhar diante das representações sociais inseridas nas narrativas analisadas também buscou observar as tendências de ensino da leitura e da leitura literária.

Nesse tocante, amparamo-nos nos pressupostos de Barthes (1986; 1992), Sartre (2004), Todorov (2009), entre outros estudiosos, pois consideramos

que, além de trazerem aspectos importantes para pensarmos o conceito de literatura, também encontramos em seus trabalhos questões provocativas que nos levaram a uma reflexão sobre a necessidade de uma educação mais efetiva no domínio literário, pensando nas possibilidades para formarmos sujeitos leitores capazes de aproveitarem melhor o que a literatura pode proporcionar.

Além desses, outros pesquisadores e autores, como Candido, Lajolo e Zilberman, por exemplo, também foram consultados como base para análise das proposições da tese uma vez que, ao longo da leitura inicial das narrativas docentes, encontramos expressões, conceitos e referências que se direcionavam aos pressupostos desses autores, levando-nos a perceber, portanto, que são autores tomados como uma referência para os professores quando o assunto é o ensino da literatura e da leitura literária, ou mesmo as contribuições para formar leitores de literatura no ambiente escolar.

Nosso objetivo neste capítulo não foi esgotar e definir os olhares sobre a literatura, mas apresentar compreensões que auxiliam para justificar e comprovar o papel fundamental que a literatura pode adquirir em relação ao homem e, assim, a importância de olharmos atentamente para as possibilidades de trabalho mais significativo com esse objeto no contexto escolar, explorando-o em suas capacidades, proporcionando uma formação mais ampla para os nossos alunos, uma vez que a literatura permite a pluralidade de conhecimentos em diferentes áreas. (Barthes, 1992).

Os pressupostos teóricos colocados aqui apresentam provocações acerca do ensino, da literatura e da leitura literária, mesmo que indiretamente, uma vez que nos aprofundando em suas colocações somos levados, inevitavelmente, a pensar sobre o que de fato acontece nas escolas em relação à literatura, à leitura e aos leitores literários. Insistimos na relevância dessas compreensões, principalmente por acreditarmos que a literatura abre um leque de vantagens para a educação.

A literatura possibilita, por exemplo, discutir a realidade, proporcionando consciência e engajamento, elementos fundamentais para vencer o conformismo e para afirmar a liberdade (Sartre, 2004); ela é um “contrapoder” que pode nos libertar das imposições de ideias, pensamentos e doxas, sendo o caminho que nos dá abertura à liberdade, “trapaceando” a língua e esquivando-se do poder (Barthes, 1992).

Ela pode ser pensada como um sistema de práticas e relações entre sujeitos, sustentadas por pilares econômicos, políticos, ideológicos e culturais, sendo, então, um direito humano incompressível que nos permite tomarmos consciência sobre o mundo, sobre a realidade e sobre nós mesmos, afinando nossas reflexões, conhecimentos e emoções. (Candido, 1995).

Contudo, podemos dizer que a maneira como ela vem sendo abordada pela escola, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, favorece esses e outros aspectos? Ou será que a literatura está em perigo mesmo dentro da escola, ambiente que, acreditamos, deveria servir para aproximar leitores e textos, bem como formar leitores críticos? Para Todorov (2009), a resposta é que a literatura está em perigo. E, concordando com o autor, notamos que entre os perigos que ela sofre na escola está a forma como é oferecida aos alunos, geralmente, como mais uma disciplina escolar, sem ler, discutir e compartilhar as obras. Desse modo, o tratamento utilitário dado a sua leitura, distancia os alunos que não veem sentido e nem têm interesse por ler literatura.

Considerando que o cenário é de iminente perigo, como explica Todorov, quando nos aprofundamos nos pressupostos teóricos deste capítulo, buscamos refletir sobre o foco de nossa investigação, a literatura, sem, no entanto, deixarmos de pensar em nosso alvo, os professores de Língua Portuguesa, pois são eles que trabalham com a literatura na escola. Partimos do ideário de que não faz sentido que a realidade desse contexto, isto é, da literatura na escola, seja analisada sempre de fora para dentro, visto que aqueles que mais possuem propriedade para nos mostrar como, efetivamente, as coisas acontecem na escola são os professores, apresentando-nos as compreensões de dentro para fora.

Portanto, toda a base teórica exposta neste capítulo, além de fundamentar o estudo, serviu como um fio guia que nos ajudou a problematizar e discutir o contexto no qual nos debruçamos, de maneira mais sistematizada e coerente, colaborando, assim, para nossas reflexões também sobre as narrativas docentes. Pois o professor foi tomado, aqui, como figura central para reflexão acerca da literatura na escola e das possibilidades para formação dos novos leitores literários, o que faremos nas discussões apresentadas a seguir.

3.2 Fundamentos e reflexões sobre a literatura

A fim de refletir sobre a natureza e a função da literatura como uma possibilidade de formação significativa que permite adquirir conhecimento e, além disso, também colabora para a humanização do leitor, tratamos, agora, de expor alguns pressupostos de estudiosos que nos direcionaram nesse exercício de reflexão e orientaram nosso estudo.

Como mencionado anteriormente, pautamo-nos, em considerações teóricas de diferentes estudiosos e pesquisadores, pois, embora abordem aspectos diversos e específicos sobre a literatura e suas relações com a formação humana, todos apresentam uma argumentação considerável sobre tal reflexão, além de também colaborarem para o debate acerca da importância de uma educação consistente em relação à literatura, buscando a formação de sujeitos que sejam críticos e, ao mesmo tempo, sensíveis no que diz respeito ao outro, capazes de preocuparem-se com o bem comum, por exemplo.

A princípio, a literatura é um conceito complexo para tentarmos encontrar uma definição. Talvez, justamente por isso, possamos conceituá-la, mas não defini-la, pois definir seria dar uma explicação única e exata, que seja aceita por todos sem discordâncias. Sendo assim, reconhecemos neste trabalho que a literatura tem sido, há muito tempo, objeto de estudiosos que a conceituam conforme seus estudos, de acordo com suas pesquisas, experiências e impressões, portanto, sendo plausível de críticas, discordâncias, observações e até complementações.

Trata-se, portanto, de um conceito móvel, mas que, apesar dos diferentes estudos e falas sobre o mesmo, prevalecem algumas concordâncias no que diz respeito a seu caráter estético e ao uso da linguagem considerado em primeiro plano, visto que se constitui em uma arte verbal, cujo meio de expressão é a própria palavra.

Um dos mais antigos autores que se arriscou a conceituar a arte, e tomamos, a princípio, a literatura enquanto arte, foi o filósofo Aristóteles, em *A poética*, dizendo que se trata da arte da imitação – mimesis – indispensável ao homem que, de fato, constitui-se por imitação; isto é, aprende a ser e a viver, principalmente, pelo imitado. Na perspectiva desse conceito, a arte é vista como

imitação que, por sua vez, é inerente à natureza humana e, por isso, o homem a cria e recria, pois, dessa maneira, ele também existe e se forma.

Barthes (1986), por sua vez, acrescenta que não devemos compreender a literatura como um conjunto de obras literárias, ou mesmo como o ensino e estudo das escolas literárias. Ao contrário, defende que a literatura é o encontro da prática da leitura com a prática da escritura. Para ele, a escritura é uma noção que diferencia a escrita que tem valor por si mesma, em razão de seu uso particular da linguagem, da escrita que tem valor apenas pelo seu conteúdo. Logo, a literatura é a prática da escrita literária, a cultura escrita que perpassa pela arte.

O autor pontua que a prática de escritura é intransitiva, portanto, enfatiza o próprio fazer, o criar, na própria escritura, procedimentos de escrita. Desse modo, está relacionada à liberdade, pois o texto tem valor em si mesmo, independentemente de seu conteúdo. Podemos, por isso, dizer que a literatura é uma manifestação artística, cujo objeto é a própria linguagem, sendo, dessa forma, classificada como a arte da palavra.

Além disso, após a leitura de tantos estudos sobre esse conceito, não podemos negligenciar o fato de que a literatura também é provida de posicionamentos diante da nossa realidade, bem como de nossas aspirações humanas e, assim, recria a realidade, apresentando, dessa maneira, sua função também social. Para Eagleton (2003), literatura é uma ciência de difícil definição porque depende de juízos de valor que, necessariamente, relacionam-se com as ideologias sociais e, dessa forma, são historicamente variáveis.

Por isso, o conceito de literatura é também variável, construído por meio de um processo que é, ao mesmo tempo, social, histórico e ideológico. Segundo o autor, é inviável dizer que, quando falamos de literatura, tratamos de algo estável e bem definido, posto que o que vem a ser ou não literário modifica-se em diferentes momentos. No mesmo sentido, Sartre (2004), afirma que o propósito da literatura precisa ser o de favorecer um posicionamento comprometido com uma função social.

Para ele, a noção de literatura relaciona-se à evolução humana, uma vez que apresenta um aspecto ético capaz de estabelecer a mediação que aproxima o homem à consciência de sua alienação. Sendo desse modo, a literatura realmente não é vista somente como um conjunto de textos que têm uma

finalidade estética, pois é, também, um ato de comunicação e seu sentido vincula-se, assim, ao social, à comunidade na qual está inserida. Justamente por isso, não há uma única resposta quando procuramos defini-la ou mesmo conceituá-la, uma vez que existem muitas possibilidades.

Pensando sobre essa visão de literatura e seus vínculos sociais, consultamos Candido (1972) que também explica-nos que:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p.53).

Concordamos com o autor no sentido de que a literatura é um ato comunicativo no qual a ficção relaciona-se com nossa realidade. Logo, quando nos relacionamos com a literatura, estamos mais uma vez, de um modo diferenciado, um modo estético, também nos relacionando com a realidade. Como ato comunicativo, a literatura representa atos sociais e é, portanto, uma prática social.

Dessa maneira, podemos afirmar que literatura é, a princípio, um fenômeno estético, no que diz respeito a tomar como matéria de sua criação a própria palavra, mas não a utiliza em seu sentido objetivo para informar, ensinar ou mesmo doutrinar. Ela até pode atingir, em segundo plano, esses propósitos, no entanto, sua intenção primeira é apresentar-se enquanto objeto estético e artístico, como explica Coutinho (2008):

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. Mas o seu valor e significado residem não neles, mas em outra parte, no seu aspecto estético-literário, que lhe é comunicado pelos elementos específicos, componentes de sua estrutura, e pela finalidade precisa de despertar no leitor o tipo especial de prazer, que é o sentimento estético. O que a literatura proporciona ao leitor, só ela o faz, e esse prazer não pode ser confundido com nenhum outro, informação, documentação, crítica. Não fora isso, não fossem a natureza específica da literatura e o prazer que dela retiramos, e as obras literárias não resistiriam ao tempo e às mudanças de civilização e cultura. (COUTINHO, 2008, p. 23).

Como as demais formas de arte, a literatura também é capaz de nos provocar um estranhamento diante da realidade, levando-nos, de certa maneira, a ver essa realidade por uma perspectiva diferente. Assim sendo, a representação da realidade pela literatura é, além de fruição estética, também um espaço propício para reflexão sobre essa. O que a literatura faz é transfigurar a realidade, isto é, recriar essa realidade por meio da ação do artista que, em seguida, transmite-a novamente para os sujeitos que pertencem à realidade representada.

Dessa forma, a partir da literatura temos um contato diferente com a própria vida, encaramos suas fragilidades e verdades em contexto universal, visto que a vida social reflete a própria condição de existência do homem. Eco (2003) também define literatura, em perspectiva semelhante, como um:

Complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e formas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), antes gratia sui, por amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo. (ECO, 2003, p.9).

Nesse sentido, a literatura, que a todo momento é produzida pela humanidade, pode ser encarada como algo dinâmico, presente no cotidiano das pessoas, retratando o homem de uma determinada época, com suas dúvidas, angústias, desejos e pensamentos. Seu discurso faz-se presente na sociedade entre os diferentes outros tipos de usos da linguagem que podemos efetivar, diferenciando-se por preocupar-se, além do conteúdo que expressa, também com a forma como isso é construído e passado.

Trata-se de uma representação do mundo por meio da linguagem e da forma e, por isso, as obras literárias estão sempre presentes na sociedade, afinal, de certo modo, estão vivas, no sentido de que podem ser atualizadas toda vez que são lidas, revelando sempre algo novo e representativo para o ser humano, sobre a sua existência e as suas relações.

Mas, afinal, por que a literatura é objeto de estudos e pesquisas? Em consulta ao catálogo Athena da biblioteca da Unesp, por exemplo, temos 200 trabalhos, entre teses e dissertações, no recorte de tempo do ano 2000 a 2019, que foram encontrados a partir de uma busca rápida pelas palavras-chave literatura, leitura e leitor. Por que essas pesquisas interessam-se pelas relações

entre literatura, leitura, vida e formação dos indivíduos leitores?

Compagnon (2012, p. 20) faz questionamentos na mesma direção:

Quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola? (...) Há realmente coisas que somente a literatura pode nos oferecer? A literatura é indispensável, ou ela é substituível?

Segundo o autor, “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (Compagnon, 2012, p. 34). A literatura pode ampliar nossas visões sobre o mundo, despertando em nós o questionamento, suscitando, por meio do texto, até mesmo, a consciência de questões extratextuais, como, por exemplo, o papel do sujeito, indivíduo, em relação à sociedade, à política, ao poder. A literatura é, portanto, a arte da palavra, bem como um instrumento de comunicação e de interação social, estando, desse modo, conectada à sociedade e à construção de conhecimento e cultura dessa, uma vez que nenhuma arte consegue ser alheia e indiferente à própria realidade.

Uma obra literária pode nos levar à reflexão e, inclusive, a repensar nossas posições diante da realidade, colaborando, assim, para uma transformação que é dita social. A literatura é, então, mais que uma arte de fruição, pois, além de sua leitura nos proporcionar prazer, também pode nos levar a caminhos críticos sobre a realidade, servindo a uma causa que é política, social e ideológica. Nessa perspectiva, a literatura tem uma importância para a cultura de uma sociedade e, ao mesmo tempo, também para toda ela, em diferentes áreas que podem ser beneficiadas pela formação de leitores que tendem a ser, também, mais críticos, emancipados e, até mesmo, humanizados.

Para Eagleton (2003), a literatura é um instrumento valioso de atitude e de poder, que instiga e excita. Para Candido (1995), além dessa definição, a literatura também é uma arte capaz de humanizar, constituindo-se, dessa maneira, em um direito universal que deve chegar a todos os seres humanos. Por isso, a permanência da literatura na escola propicia explorar inúmeras possibilidades de educação, além do desenvolvimento cognitivo, como o desenvolvimento social e emocional.

A literatura tem, por exemplo, uma capacidade humanizadora, uma vez que exerce sobre o ser humano algumas funções que direcionam para essa

humanização. As obras literárias atendem, primeiramente, a uma função psicológica do homem, que tem a necessidade de fantasia. Estamos todos os dias envolvidos com a ficção de diferentes formas, como através das novelas, das músicas, dos filmes, pois é nossa característica humana necessitar de fantasia. Nesse aspecto, a literatura é um meio eficaz e muito rico de conseguirmos fantasiar.

[...] certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e a fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certa forma é co-extensiva ao homem, por aparecer invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. (CANDIDO, 1972, p.244)

No entanto, a fantasia da literatura tem uma ligação com o real e, por essa razão, Candido (1972) explica que ela exerce sobre o homem também a função de formadora, na medida em que exprime realidades que, muitas vezes, a ideologia dominante tenta esconder. Nesse aspecto, a literatura pode formar o homem, constituindo-se num instrumento de educação que foge do convencional, visto que não se desenvolve de acordo com a pedagogia oficial. Os textos literários não são textos produzidos artificialmente para funções pedagógicas, não pretendem instruir moral e civicamente, mas, mesmo assim, conseguem agir diretamente na própria vida, educando a partir de vivências e experiências.

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] . Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que [...] a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1972, p.805).

Além disso, a literatura também possui uma função social, pois ela possibilita ao leitor, no momento em que se transporta para o mundo ficcional,

compreender mais, e também melhor, a respeito da própria realidade que o cerca. Isso significa que, mesmo quando a realidade criada pela obra não é a mesma da qual o leitor participa em seu mundo, ele se integra nessa realidade, identifica-se, sabendo que, apesar de não ser a sua realidade, essa faz parte de uma cultura própria e esse processo de integração permite que o leitor incorpore a realidade da obra às suas próprias experiências pessoais.

Dessa maneira, a literatura nos é indispensável porque colabora para a formação de nossas emoções e saberes, ao mesmo passo que contribui para a formação de nossa concepção do mundo, podendo, até mesmo, influenciar para que nos tornemos mais compreensivos e abertos para a vida e as relações em sociedade, tendo, então, um caráter humanizador, entendido como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CANDIDO, 1995, p.180).

Por todas essas funções da literatura, concordamos que ela seja um bem importante para toda a humanidade e, por isso, todos temos direito de acessá-la. É nesse sentido que a literatura é considerada um bem incompressível, isto é, faz parte dos bens responsáveis pela nossa sobrevivência e bem-estar, físico e psicológico, juntamente com a alimentação, a saúde, a liberdade, a justiça, etc. Isso porque a literatura é um meio que possibilita os indivíduos desenvolverem-se intelectualmente, equilibrarem-se, moral e psicologicamente, integrando-se com a realidade da qual participam.

Por tudo isso, a literatura: “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito [...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. (CANDIDO, 1995, p. 175). Candido, complementa que, pela capacidade de colaborar para nossas confirmações universais, enquanto seres humanos e seres sociais:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da

ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 175).

Logo, a literatura tem uma importância significativa no meio social, principalmente no que diz respeito à formação humana para a manutenção da vida em sociedade, uma vez que quando lemos os textos literários e organizamos esse instrumento, em um esforço para aliar forma e conteúdo, também estamos organizando a nós mesmos, nosso caos interior. Todavia, a literatura não é, sozinha e exclusivamente, o único caminho para humanização, pois tão importante quanto ela, é pensarmos e, principalmente, agirmos sobre a distribuição de renda e a oportunidade de acesso ao saber para todos.

As colocações de Candido vêm ao encontro de uma observação já colocada no capítulo anterior. A respeito de que para ensinar a ler literatura e colaborar com a formação de novos leitores literários no espaço escolar, precisamos considerar todos os desafios e dificuldades que se encontram nesse contexto, pois considerar apenas o encontro entre leitor e texto seria talvez, uma consideração que apenas observa o ideal, e se distancia da realidade vivida nas escolas.

Contextualizando e articulando o todo dos pressupostos de Candido (1995), compreendemos que para pensar na noção de humanização, não basta defendermos a literatura como um direito em si mesmo, é necessário, também, lutarmos pelas bases sociais que garantam justiça e igualdade a fim de assegurar que, efetivamente, a literatura não seja usada para fins alienantes, conformadores ou de reprodução de crenças, mas, pelo contrário, que permita a todos os sujeitos uma melhor compreensão de si e do mundo.

Por essa razão, Candido reforça a ideia de que, apesar de todas as vantagens de formação e humanização possibilitadas pela literatura, para que isso se efetive, precisamos de uma sociedade que seja mais justa e igualitária. Destacando, ainda, que todas as funções da literatura só podem ser desenvolvidas e acessadas de maneira plena quando lançamos mão de uma ação - a prática de leitura - concedendo à literatura a importância que lhe cabe e esforçando-nos para a sua interpretação e compreensão de maneira crítica e não alienada.

Portanto, para que a literatura contribua para formação de homens que

sejam mais conscientes de suas ações e das interações e direitos com os outros, bem como sejam capazes de viver de maneira mais igualitária e digna dentro de sua sociedade, ela precisa ser ensinada de forma crítica e, explicitamente, ser tomada como um direito de todos, independentemente de raças, classes sociais ou qualquer outro tipo de categorização.

Desse modo, acreditamos que a literatura e seus vínculos com a formação de sujeitos leitores é tomada como objeto de interesse de muitas pesquisas e estudos que, assim como no caso desta tese, concebem-na enquanto meio que nos possibilita pensar – e formar outros leitores que, de maneira semelhante, também pensam – criticamente sobre a nossa realidade, livres de quaisquer amarras sociais.

Vale trazermos para reflexão os pressupostos de Barthes (1992) a respeito da literatura e sua contribuição para o ensino e a prática de aula de forma reflexiva. O autor mostra pensamentos significativos sobre o papel do leitor na compreensão dos sentidos do texto, ressaltando que todos, e cada um, podem contribuir com sua leitura na interpretação de um texto, o que ele considera bastante enriquecedor. Isto é, Barthes compreende o ensino pela literatura como uma pluralidade de sentidos que traz vantagens para a formação do homem, vindo ao encontro do que temos discutido até aqui.

Para o autor, o professor precisa abordar o ensino de forma reflexiva, buscando não impor sua ideologia, suas crenças em nome do poder que exerce sobre seus alunos. Isso exige consciência e preparação, pois, de acordo com Barthes (1992), o poder é para nós algo intrínseco, está em todos os contextos e permeia todas as nossas relações. Isso não é diferente nas aulas e, sendo assim, o autor propõe uma discussão acerca da promoção da liberdade no ensino, na qual a literatura tem papel relevante.

Barthes discute que as relações de poder acontecem por meio da linguagem, que se expressa pela língua. Nessa perspectiva, língua e linguagem estão a serviço do poder. Neste ponto, o autor traz a literatura como uma possibilidade de “trapacear” a língua e, assim, desviarmos desse embate de poder:

[...] só resta [a nós], por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1992, p.16).

Por meio da linguagem, o professor pode motivar seus alunos, questioná-los e, principalmente, levá-los a questionarem também a ordem imposta e perceberem a relação de poder e linguagem para, então, serem capazes de agir criticamente. Além disso, Barthes esclarece que a literatura, em razão de sua especificidade, que foge dessa luta de linguagem e poder, é capaz de contemplar, ao mesmo tempo, diferentes campos do conhecimento, ampliando, dessa forma, nossa visão de mundo e os nossos conhecimentos em áreas diversas do saber.

Finalmente, para guiar nossos objetivos de investigação de tese, amparamo-nos no conceito de literatura que não se resume a um conjunto de obras, mas que considera sua natureza e função, isto é, seu caráter estético, no qual a linguagem está em primeiro plano; a arte da palavra que, além disso, mostra-se como uma possibilidade de formação que inclui a aquisição de conhecimento e, ao mesmo tempo, a humanização do leitor. Foi por isso que trouxemos para o texto essas teorias e pressupostos, como os de Barthes e Candido, além de outros importantes estudiosos que contemplam tal objetivo e colaboram com nossas observações.

O intuito foi mostrar, sob várias perspectivas, razões que justificam um olhar atento para o ensino da literatura na educação básica, especialmente no tocante aos anos finais do Ensino Fundamental, contexto no qual estão inseridos os sujeitos protagonistas do nosso estudo, os professores. A seguir, ampliamos nossas reflexões a partir da observação de conceitos, amparados em estudos e pesquisas, que colaboram para pensarmos sobre a leitura, especificamente da leitura literária, em contexto de ensino.

3.3 Leitura e leitura literária

Neste estudo, apesar da natureza polissêmica do conceito de leitura, compreendemos que ela seja uma prática cultural (Bourdieu, 1996) e social, relevante e abrangente, dentro de contextos sócio-históricos amplos que incidem sobre contextos específicos de leitura. Logo, o conceito de leitura vai além de uma competência cognitiva, já que ela está colocada, de maneira profunda, em nossas experiências individuais e comunitárias, sendo, dessa maneira, um ato social de interação entre leitor, texto e autor.

Além da leitura não se tratar de decodificar, também não é traduzir ou repetir sentidos considerados prontos, como frequentemente é vista, mas da construção do sentido que se dá na relação entre o leitor e o texto, lançando mão de suas representações, articulando-as com os índices de sentido que o autor quis dar a seu texto, encontrados no mesmo. A leitura como prática histórica, social e cultural vai, então, muito além desses aspectos, apresentando um caráter político e social, sendo uma prática na qual os discursos de outras práticas podem estar pautados.

De acordo com Chartier (1990), toda cultura do Ocidente pode ser compreendida como uma cultura do impresso, que impregnou todas as práticas sociais, mesmo aquelas que não são de leitura. Nessa perspectiva, Bourdieu (1996) afirma também que a leitura é um bem simbólico, o qual compõe um capital cultural que é valorizado. Vale ainda, acrescentar as palavras de Lajolo (2001), cujos estudos sobre a leitura centralizam-se na educação:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabem quem lê Vidas secas de Graciliano Ramos– independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2001, p.7).

Nesse sentido, a leitura não é uma atividade escolar, pois é, antes, uma prática incorporada ao nosso contexto social. Chartier (1996a) em seus estudos sobre a história da leitura, Lajolo e Zilberman (1996), em suas pesquisas sobre a leitura e o ensino, afirmam que ler é produzir sentidos, sejam eles sociais,

históricos ou, até mesmo, ideológicos. Isto posto, a leitura coloca-se como um instrumento de ação e de interação com o mundo, funcionando como um instrumento de mediação das relações e da construção de conhecimento.

Considerada dessa maneira, a leitura é, então, algo que precede, até mesmo, a alfabetização e aprendizagem da escrita. Portanto, trata-se realmente de um termo abrangente e de complexa definição. Por isso, interessa-nos, aqui, tratar especificamente da leitura enquanto ato usado para dar sentido à palavra escrita, ou seja, dar sentido aos textos, bem como interagir e construir conhecimentos por meio da escrita. É esse conceito que usamos como base para nossas investigações e análises.

Ler, nesse sentido, depende, necessariamente da capacidade de decodificar a língua enquanto estrutura, mas transcende esse aspecto de conhecimento e compreensão do código linguístico, alcançando níveis de capacidade de produção de sentido para o texto e para além dele. Sob esse ideário, observamos nas narrativas docentes que tipo de leitores e de leitura representam e esperam alcançar com suas práticas de ensino.

Consultando documentos oficiais e textos curriculares, encontramos que para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura é concebida em sentido amplo:

[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BRASIL, 2017, p. 72).

No caso desta pesquisa, interessa-nos refletir acerca da leitura específica do texto escrito e, principalmente, da leitura do texto literário. Pensamos que para atribuímos sentido a um texto, isto é, para lermos e construirmos significados lançamos mão de muito mais que apenas decodificar. Amparados em Bakhtin (2014), consideramos que para construir esse sentido, dependemos da nossa vivência social, porque não somos seres individuais; ao contrário disso, vivemos em uma rede de relações dialógicas e dependemos também uns dos outros.

Entretanto, o que compreendemos por outro, não se restringe apenas a outra pessoa, mas refere-se a tudo o que está ao nosso redor, todo o meio social,

as situações de comunicação desse meio, os textos, as imagens, tudo o que carrega uma mensagem para qual precisamos atribuir significado. Desse modo, a compreensão é dependente da cooperação mútua e, igualmente, o processo de leitura não se realiza apenas pela identificação dos códigos de uma língua, mas por meio de um processo que abrange a elaboração de sentidos baseando-se nas informações que o autor almeja abordar.

Isso importa-nos, pois, quando consideramos a leitura como um dos conceitos norteadores da investigação da pesquisa, pensamos na leitura que não é uma atividade mecânica, mas uma atividade cultural que se desenvolve socialmente por meio das interações, conforme destacamos logo no início deste tópico. Nos pressupostos de Bakhtin (2014), a leitura também é tomada como atividade cultural, porque o autor a concebe em sua natureza dialógica, bem como a própria linguagem em si, resultado de uma interação entre os sujeitos de uma sociedade.

Logo, a leitura efetiva-se por meio das relações sociais e durante a leitura, mesmo que seja a leitura silenciosa, há um diálogo, nesse caso, entre o leitor e o escritor, mediados pelo texto. No entanto, isso só é possível se o leitor for capaz de compreender os enunciados construindo sentidos e não somente lendo palavras e frases isoladas, decodificando. Acreditamos que a leitura como decodificação apenas, é uma atividade mecânica que pode, inclusive, prejudicar a nossa apropriação da cultura e o desenvolvimento de nossos processos psíquicos.

Mesmo que saibamos traçar letras e formar palavras, se não somos capazes de construir sentido para aquilo que lemos, então não nos apropriamos, de fato, da língua escrita, pois estamos limitados à leitura mecânica que não nos leva à reflexão e construção de conhecimentos. Deciframos o código, mas não o compreendemos, não acessamos seu sentido. A leitura não é uma atividade mecânica, mas uma atividade dinâmica, na qual o leitor atribui sentidos ao discurso do texto por meio da relação deste com suas percepções de mundo, já que, concebidos como sujeitos formados histórica e socialmente, conduzimos para dentro dos textos também as nossas experiências culturais.

De acordo com Bakhtin (2014), a leitura acontece, necessariamente, pelo diálogo entre o leitor, o texto e o autor, seja qual for esse texto, o que solicita, inevitavelmente, que sejam atribuídos sentidos, uma vez que as palavras de um

texto estão colocadas ali para serem relacionadas e construírem um significado maior. Para o autor, a leitura realiza-se, efetivamente, somente dessa maneira, pois quando apenas decodificamos, o texto fica abstrato e sem sentido.

Desse modo, a leitura é a construção e a consciência de significados, a capacidade de retirar sentidos das palavras e seus agrupamentos, não apenas a capacidade de identificar o conjunto de letras, sílabas e sons que formam essas palavras. Portanto, quando nos referimos, neste estudo, à leitura, consideramos os pressupostos apresentados, do mesmo modo que compreendemos o leitor como sendo aquele que é capaz de realizar a leitura nessas mesmas perspectivas.

Especificamente sobre a leitura literária, concordamos com Louichon (2020) sobre ser uma noção cujo caráter é plural, sendo definida de formas variáveis por diferentes estudiosos, dependendo, principalmente, do campo no qual ela se insere, se o campo literário ou o campo didático. Apesar disso, a pesquisadora explica que podemos refletir sobre a leitura literária comparando semelhanças e oposições entre as definições dadas por autores de vertentes diversas.

A autora explica que é possível traçar algumas distinções e observar os usos da expressão nesses diferentes campos. Cita, por exemplo, o uso da noção de leitura literária para tratar da leitura de textos literários, especificamente da prática de leitura literária, o tempo que se passa lendo textos classificados como literários. No contexto escolar, a leitura literária pode ser tomada como um objeto escolar que “remete às competências específicas que a escola deve construir” para que se aprenda a ler literatura. (LOUICHON, 2020, p. 30).

Além disso, acrescenta que a leitura literária pode ser compreendida com foco no leitor, nessa perspectiva ainda se fala em um ensino da literatura, da prática de ler literatura, garantindo o lugar do leitor na relação com a leitura, o texto e sua interpretação. “De fato, se o leitor é central, a atividade na qual ele se engaja é maciçamente designada como ligada à interpretação”. (LOUICHON, 2020, p. 31).

No campo didático, a leitura literária também pode ser entendida na direção de uma “comunidade interpretativa”. A partir dessa noção, as interações orais, as trocas, o compartilhamento e o debate sobre interpretações são privilegiados, enfatizando um caráter de colaboração e argumentação entre os

leitores. Para a autora, nesse sentido, a leitura literária passa a ser uma prática que possibilita que os leitores percebam por eles mesmos os sentidos, evitando a imposição de uma interpretação autoritária.

Das obras de diferentes autores, centradas na leitura literária, comparadas e analisadas em seu estudo, Louichon constatou que o sintagma leitura literária é utilizado abundantemente sem, necessariamente, estar sempre acompanhado de um processo de definição. No entanto, em suas observações, notou que há um consenso que perpassa a maior parte dos estudos: “falar de leitura literária é falar da escola e do que nela acontece em termos de práticas, de alunos, de professores”. (LOUICHON, 2020, p. 32).

De fato, a pesquisadora verificou em suas comparações que:

[...] as porcentagens menos frequentes do uso da expressão (leitura literária) concernem à obra [...] mais centrada nas problemáticas gerais e teóricas. As porcentagens mais importantes concernem a [...] contribuições mais centradas nas práticas de sala de aula. (LOUICHON, 2020, p. 32).

Do conjunto de 42 contribuições analisadas, Louichon constatou que somente uma delas referia-se a uma abordagem epistemológica que reinterrogava as concepções de leitura literária e também apenas uma que se referia à abordagem puramente teórica, o que a levou a concluir que:

[...] a leitura literária não remete mais realmente a um questionamento teórico [...] o conceito migrou [...] Resta uma leitura literária centrada no leitor, realizada em uma aula pensada como uma comunidade interpretativa através da palavra compartilhada. (LOUICHON, 2020, p. 32-33).

Amparando-nos nesses pressupostos, buscamos trazer para o debate da tese autores e pesquisadores que, especialmente, desenvolvem estudos acerca da leitura literária no campo do ensino, da didática, uma vez que é esse o campo em que se encontram os sujeitos entrevistados, isto é, suas representações sociais sobre leitura literária, especificamente, perpassam o ensino e a realidade do contexto escolar. No entanto, sempre que necessário amparamo-nos em estudos que se direcionam a um questionamento mais puramente teórico sobre o termo.

Sendo assim, trazemos para a discussão Mortatti (1994) que, por sua vez,

observa a respeito da leitura da literatura ter um papel social relevante que precisa ser valorizado pelas instituições, pois atende a nossa necessidade de fantasia e, ainda, permite-nos desenvolver uma nova relação entre o real e o pensamento, de maneira a ampliar o campo de significados e colaborar para a formação dos planos de vida real:

[o texto literário] lida com necessidades de imaginação e fantasia, onde se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo; é um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento (p. 104).

Ao tratarmos, aqui, de uma modalidade específica de leitura, a leitura literária, consideramos que ler e estudar literatura contribuem para que o ensino seja reflexivo e não alienado; nesse aspecto, a literatura se põe em vantagem, até mesmo perante a ciência. Esse pressuposto já seria suficiente para justificar o objeto de investigação, mas é válido acrescentar que Barthes (1992) afirma que se, por alguma razão inexplicável, todas as disciplinas tivessem que ser suprimidas do ensino, a exceção deveria ser a uma só, esta seria a literatura, “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1992, p. 17).

Além disso, concordamos com Barthes (1992) sobre a literatura apresentar-se como o uso da linguagem que não está submetida ao poder, isso porque a linguagem literária, para que se faça compreender, não exige, necessariamente, regras de estruturação para isso. A linguagem literária não precisa enquadrar-se nas estruturas linguísticas para que aconteça comunicação, visto que se trata de uma linguagem que permite escolher e criar uma estrutura própria para expressar-se. Desse modo, o que o autor deseja explicitar é que a linguagem literária ultrapassa a utilização da linguagem como instrumento comunicativo e conduz para uma abordagem artística dessa linguagem, adquirindo um novo valor, o valor estético.

Por essa razão, a linguagem literária não é direta e objetiva, as palavras dentro dos textos literários assumem novos significados e representações e, sendo assim, podemos trazer à tona as ideias de Candido (1995), sobre a literatura conseguir desenvolver em nós a sensibilidade, num processo que nos torna mais compreensivos e abertos para novos olhares e possibilidades diante

da nossa condição humana, permitindo-nos refletir sobre o mundo em que vivemos, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos e possibilitando novas perspectivas.

Ler literatura é, por conseguinte, diferente de ler os textos utilitários e informativos do cotidiano. Apesar de manter uma ligação com a realidade, a literatura estabelece uma nova ordem para as coisas representadas e, à vista disso, sabemos que ela está vinculada à realidade, mas também dela se afasta por meio do uso específico da linguagem, o uso estético, artístico. Logo, o que caracterizaria uma obra como literária seria o próprio uso que é feito da linguagem dentro de tal obra. Nesse aspecto, Lajolo (1995) explica que:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1995, p.38).

Nesse sentido, podemos dizer que a leitura é vista como literária quando a ação do leitor consiste em uma prática que é, sobretudo, cultural e de natureza artística, por meio da qual se estabelece uma relação de interação que também é prazerosa, além de necessária, como afirma Candido (1972) quando se refere à necessidade humana de imaginação e ficção, nesse caso, através da literatura.

Bourdieu (1996) também vê na leitura pela literatura o encontro da arte da leitura com a arte da escritura, afirmando, inclusive, que o texto literário basta a si mesmo, isso em razão da autonomia da leitura que promove, pois é um texto diferenciado dos demais, principalmente, por sua carga estética, sendo, por consequência, um instrumento artístico de análise de mundo e compreensão do homem.

A leitura literária é, então, mais que um meio de comunicação, trata-se da linguagem enquanto espaço de criatividade. Além disso, toda literatura vincula-se à vida social, pois, de acordo com Chartier (2001), mesmo em sociedades ágrafas, circulam textos literários orais, histórias, mitos, poemas cantados, constituindo-se em uma prática que nos permite questionar o mundo e sua organização, podendo, inclusive, pensar, refletir e propor outros meios e direções para a vida e convivência social e cultural.

Para o autor, existem dois tipos de textos, os textos considerados por ele como sendo “sem qualidade, pragmáticos e práticos, e aqueles que possuem o estranho poder de fazer sonhar, levar à reflexão ou suscitar desejo” (CHARTIER, 2001, p. 266). Sendo que, esses últimos, sintetizam as características de um texto literário.

Nesta tese, consideramos que a leitura literária exige que o leitor, submetido à mensagem ideológica e estética do texto, saia de sua passividade e, dessa forma, lance mão de atitudes intelectuais, tais como ler, observar, relacionar, refletir, buscar respostas de maneira mais intensa, afinal, os livros trazem um dizer que não é só literário, mas também é social e a mensagem que, supostamente, poderia modelar, permite, ao contrário, uma reapropriação, um desvio, uma desconfiança e até mesmo resistência.

Isto posto, compreendemos neste estudo que a leitura literária define-se por empregar a linguagem de uma arte específica, a literatura. A arte literária é, então, o objeto da leitura literária, objeto cultural que tem seu espaço bem definido dentro das sociedades. A leitura literária é, para a sociedade, um meio para incitar a imaginação e, também, para conhecer e pensar outros mundos, situações que envolvem seres diversos com seus pensamentos, emoções e ações que podem, ainda, colaborar para que pensemos no nosso mundo, nossas emoções e ações, isto é, a realidade.

Durante o processo de escolhas de sentidos para um texto literário, a forma estética é a grande motivação para que o leitor lance mão de seu conhecimento de mundo, de suas experiências, e possa atualizar cada texto que lê. Organizando o texto, também nos reorganizamos e organizamos nosso mundo:

[...] a organização da palavra comunica-se ao espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 1995, p.177).

Mas, por suas características especiais de uso da linguagem, essa leitura também pode causar certo estranhamento aos leitores que não estejam adaptados a essa especificidade de estrutura linguística. Por exemplo, um leitor habituado às formas rígidas de estruturação da linguagem, onde cada palavra

liga-se ao seu contexto com um sentido objetivo e direto, pode não compreender muito bem uma troca de sentidos e significados das palavras empregadas em um texto literário. Eco (1971), explica-nos bem a respeito desse estranhamento, afirmando que a linguagem literária é o uso artístico da linguagem e que a arte aumenta a “dificuldade e a duração da percepção” [...] (ECO, 1971, p. 71) e, assim, o objetivo final do texto não é aproximar da nossa compreensão a significação que se veicula, mas sim criar uma significação que seja realmente particular.

Nesse aspecto, confirmamos que a estrutura da linguagem literária exige que o leitor se lance em um processo de compreensão que solicita uma reconsideração acerca de seus entendimentos sobre a linguagem, em busca do sentido e significação particular. A leitura literária distingue-se, então, das demais leituras, como de um jornal, por exemplo, pois confere uma experiência, muito intensa e rica, que permite ao leitor modificar-se durante o seu processo de esforço para alcançar a literariedade do texto.

Em perspectiva próxima, Barthes (1992) apresenta a literatura como uma possibilidade para a liberdade de ampliar nossa visão de mundo e, nesse processo, desenvolver o nosso olhar crítico. A leitura literária é fruto do diálogo entre o leitor e o texto, e entre o texto e seu contexto e, por isso, quando os autores organizam as palavras, tal habilidade gera uma força que propõe ao leitor um modo de ver as coisas por meio de um modelo de coerência e, ainda que não sejamos capazes de perceber, através da obra literária, tornamo-nos capazes de ordenar nossa própria mente, nossos sentimentos e, inevitavelmente, organizamos também a nossa visão sobre o mundo.

As forças da liberdade residem na literatura, uma vez que nessa a língua é “trapaceada”, o que nos leva a ter a “língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”. (BARTHES, 1992, p. 16). Apropriando-nos do que é lido, ou até ignorando quando assim desejamos, conseguimos pensar, refletir sobre nossas próprias dificuldades e dilemas e, é desse processo que se forma o indivíduo em sujeito social.

A interação do leitor com o texto literário é um meio que permite que o sujeito interaja com outros e participe do mundo ao seu redor, possibilitando um constante criar e recriar da sua própria realidade. O texto literário solicita uma compreensão que não se prende apenas à verificação da palavra, mas que exige

compreender as situações que estão em torno da palavra. Assim, é imprescindível ao leitor explorar a literariedade do texto e harmonizá-lo com seu contexto e suas necessidades humanas. É dessa maneira que o leitor vai construindo e reconstruindo seu mundo a partir do texto literário, da apresentação de outros mundos, fictícios e reais.

Para ensinar literatura e ensinar a ler literatura precisamos considerar que se trata de um elemento cultural e, portanto, a respeito do que seja literatura “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (LAJOLO, 1995, p. 25). Nessa perspectiva, a definição de literatura está relacionada à organização social de determinada época, o que corrobora as ideias acima mencionadas pelos pressupostos de Chartier e de Bourdieu.

Outro ponto a ser considerado é que, além de trabalhar aspectos relacionados à linguagem, a leitura literária torna-se também, por meio do emprego de recursos linguísticos apurados, um espaço de resistência contra dogmatismos e estereótipos sociais e culturais. Por isso, diante de nosso contexto atual, pensar no ensino de literatura, incluindo a formação de leitores críticos, reflexivos, emancipados, faz-se ainda mais indispensável e urgente.

Pensando nas adversidades que as escolas, e a sociedade brasileira em geral, têm enfrentado diante de tantos problemas sociais, políticos e econômicos, resistência pode ser considerada uma palavra-chave para combatermos esse contexto e a literatura pode ser um meio de resistir, além de uma maneira eficaz para concretizar a reflexão sobre a realidade e os movimentos para a mudança, pois ela reflete as contradições da sociedade e o livro pode ser um portador de representações sociais sobre a permanência ou a mudança social e cultural que desejamos.

Como coloca Todorov, a literatura “amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 23). Desse modo, consideramos que a escola tem um importante papel, principalmente no atual contexto social brasileiro, de apresentar a literatura e também de despertar, motivar o interesse dos alunos para sua leitura, como uma atividade de interação, criação, de prazer, mas, principalmente, como uma atividade que também é crítica e que oportuniza compreender melhor a sociedade e, até mesmo, a nossa própria atuação nela.

Logo, ler literatura também é ler a realidade. Organizar e compreender o que essa arte nos diz é um fio condutor para nos organizarmos também, repensando e redirecionando nossas práticas em sociedade. A escola é, então, na concepção deste estudo, um espaço com responsabilidades sociais que incluem dar a oportunidade para a mobilização de capital cultural, como aprender a ler literatura em um processo de contato com as obras literárias em situações de leitura significativas que, gradativamente, elevem a formação leitora de maneira crítica e autônoma.

Neste estudo, para análise das narrativas docentes, partimos da ideia de que a leitura literária na escola é mais que um texto misturado a tantos outros, trata-se de um direito e de um meio de formar alunos críticos para a escola e cidadãos críticos para a sociedade. Ensinar a ler literatura é uma maneira de a escola atuar para a formação dos seus alunos de maneira ampla, pensando na vida em sociedade, para além dos muros da escola, pois é uma prática de leitura que contribui para a formação integral dos sujeitos sociais.

Entretanto, de todas as potencialidades que podem ser alcançadas pela leitura literária, ressaltamos que, nas escolas, não basta o texto estar lá, precisamos nos empenhar em garantir possibilidades de interação dos alunos com o texto, de maneira a conduzir, mediar tais interações em um processo que leve à autonomia leitora, isto é, à formação de novos leitores literários.

O que a nossa investigação sobre as representações sociais dos docentes nos proporcionou foi, justamente, conhecer as experiências e mediações de trabalho literário que têm sido recorrentes nas escolas atualmente. Antes de saltarmos para as narrativas docentes, porém, finalizaremos este capítulo com algumas reflexões sobre o espaço da literatura e da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, discutindo acerca de alguns desafios que se fazem presentes no dia a dia das escolas.

3.4 A literatura e a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental.

O contexto educacional brasileiro, incluindo seus principais sujeitos, professor e aluno, é há tempos considerado carente de reflexões acerca de seus desafios diante de uma sociedade que, muitas vezes, não consegue visualizar a sua importância como espaço e meio de desenvolvimento intelectual, humano, social, artístico e cultural. Tratando-se de leitura e literatura, então, o desafio parece ainda maior.

Considerando a carência de uma sociedade leitora e a ausência de valorização da literatura como um bem coletivo, o que acontece não por questões pessoais de não quereremos ser, ou formar, leitores ou ter uma relação mais direta com a literatura, mas por motivos diversos que incluem a ausência de políticas públicas que pensem nesse sentido e a própria crise educacional, os desafios enfrentados para desenvolver um trabalho pedagógico com a leitura literária são diversos.

Convém esclarecer que, quando falamos em crise, trata-se de uma referência geral sobre as muitas dificuldades que a escola enfrenta hoje, principalmente a figura do professor, para resistir à falta de assistência do poder público, bem como a falta de prestígio diante de sua comunidade escolar e sociedade como um todo. Além disso, é importante pensarmos se o termo crise faz sentido em um contexto em que percebemos quase que um projeto para desvalorizar a educação, a leitura e, inclusive, a literatura.

Sendo assim, pensando que o ato de ler é transformador e que a literatura é um meio de resistência - uma vez que nem toda leitura literária acontece no extremo do prazer, há textos que nos são “desconfortáveis”, colocando-nos a questionar, a subverter e incitar mudanças - compreender mais sobre esses conceitos é, também, uma maneira de refletir sobre contribuições para modificar o contexto atual e colaborar para formar leitores qualitativamente melhores, aqueles que possam fazer da leitura e da literatura instrumentos para atuarem criticamente dentro, e para além, da escola, em toda a sociedade.

Pensamos que a literatura tomada como meio de aprendizagem e humanização pode ser, inclusive, uma possibilidade de romper com preconceitos e colaborar para produzir tolerância, garantindo liberdade para todo e qualquer

indivíduo. (COMPAGNON, 2012). No entanto, todos os benefícios que a literatura pode trazer aos homens dependem, principalmente em nosso contexto, da maneira como a leitura literária é desenvolvida na escola, em contato com os leitores em formação. Isso porque, conforme já mencionado antes, a escola é o principal lugar onde crianças e jovens brasileiros têm acesso aos livros e o professor acaba tornando-se, também nesse contexto, o principal modelo sobre o que é ser leitor, além de ser o principal mediador entre seus alunos e os livros.

É preciso reconhecer que vivemos em um país de enormes desigualdades, no qual estudantes das escolas públicas são, em sua maioria, oriundos de famílias com baixo poder econômico e fazem parte de uma grande parcela da população que vive à margem de tudo que carece de relevante investimento financeiro para ser acessível, como os livros, por exemplo. Por essa razão, esses brasileiros vivem em contextos de pouco, ou nenhum, incentivo à leitura e proximidade com os livros, sendo que uma parte deles não teve acesso à escola que foi, por muitos anos, excludente, sendo um privilégio para filhos de famílias que constituíam as elites urbanas.

E, mesmo para a parcela da população que sempre frequentou a escola, a literatura permaneceu por muito tempo no espaço escolar servindo para o ensino de outras aprendizagens, por isso, apesar de ser considerado o ensino mais antigo do Brasil, por muitos anos o texto literário foi tomado apenas como exemplo do bem escrever e bem falar, abordagem que, de certa maneira, também revelava os padrões valorizados pelas elites. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996).

O ensino de literatura é um legado da nossa escola do Brasil Império, período no qual pensava-se a educação a partir do modelo de formação clássica, implantado inicialmente pelos jesuítas, que evoluiu para o conhecido ensino humanístico, inspirado em modelos europeus, cujo objetivo era formar homens eruditos e intelectuais, sendo, então, a literatura um meio para concretizar tal formação.

Logo, a literatura era mesmo, como citado acima, usada como material de apoio para exemplificação de uso das regras do “bem dizer”, sem ter qualquer outro tipo de função. E, além disso, constituía-se em objeto de segregação social, pois diferenciava os homens cultos dos homens do povo, aqueles que não tinham acesso à educação e, conseqüentemente, à literatura.

Desse período até a atualidade, muitas foram as mudanças a respeito da

educação no país. No entanto, em relação ao acesso à educação e, principalmente, no tocante ao ensino de literatura e acesso aos livros, notamos que todo esse histórico reflete nas dificuldades que encontramos até hoje para promover e efetivar uma cultura literária na escola e em toda a sociedade. Afinal, apesar das várias transformações pelas quais a escola passou nas últimas décadas, principalmente na década de 1960 com a democratização do ensino público, em busca de garantir o direito à educação a todos os brasileiros, o cenário de exclusão pouco mudou.

Os alunos com maiores dificuldades ainda são excluídos por meio da repetência e, quando não é esse o caso, já que a retenção não é mais uma opção em diversas regiões do país, muitos são levados à evasão e desistência de estudar tanto por dificuldades acentuadas de aprendizagem, que não são resolvidas pela escola, quanto por dificuldades econômicas e sociais, como a necessidade de trabalhar de forma remunerada para colaborar com a renda da família.

Toda problemática de políticas públicas educacionais, que se arrasta desde os primórdios da história do país, faz com que, ainda hoje, seja comum encontrarmos, principalmente no ensino público, estudantes que somente têm contato com as produções literárias no espaço escolar. São filhos de pais que, muitas vezes, não sabem ler ou que vivem muito distantes da leitura literária, porque não frequentaram a escola, ou porque, mesmo frequentando, não receberam oportunidades que os levassem a serem leitores literários autônomos, oportunidades e formação que questionamos, mesmo hoje, se somos capazes de promover com nossos alunos.

Sendo assim, é fato que a relação dos nossos alunos com a leitura literária é afetada por fatores socioeconômicos, afinal os livros são caros e, por isso, sem acesso a esse bem, muitos vivem em contexto familiar de pouca ou nenhuma leitura e, dessa maneira, eles só conseguem ter acesso às obras na escola, seja por contato direto com elas ou por meio de textos trazidos em seus materiais didáticos.

Em contrapartida ao histórico apresentado, neste trabalho, compartilhamos a ideia de literatura no campo do ensino, o que solicita pensarmos sobre a leitura literária que é como a literatura concretiza-se nas escolas, ou poderia concretizar-se. Dessa maneira, assumimos para reflexão as

perspectivas de Todorov (2009), Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013), entre outros, no sentido de que o centro do ensino de literatura deve ser o próprio texto literário e a relação com o leitor na construção de sentidos, oposta à concepção que comumente ocorre na escola, de compreender que ensinar a literatura é centralizar a história da literatura ou as periodizações através das escolas literárias e apenas isso.

Consideramos que nosso objeto de estudo e ensino deve ser o texto, em todas as fases da educação, da Educação Infantil ao Ensino Médio. É preciso partir do texto para ensinar, e não o contrário, partir de elementos fora do texto, alguns alheios ao mesmo, na tentativa de explicá-lo, ou mesmo facilitá-lo ou até usá-lo apenas como modelo de uso da linguagem bem escrita. (DALVI, 2013a).

Ressaltamos que, como esta pesquisa debruçou-se a investigar representações sociais de professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, nossas reflexões acerca do ensino, da literatura e da leitura literária relacionaram-se com esse contexto. Desse modo, não nos referimos à disciplina de literatura, geralmente ministrada no Ensino Médio, mas das práticas pedagógicas que circulam no Ensino Fundamental e que contemplam a literatura por meio da prática de leitura literária, o que consideramos ser um objeto de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que a presença da literatura nesse segmento escolar, precisa considerar a possibilidade de aproximar os alunos das produções literárias e ensiná-los a lê-las. A circulação da literatura na escola deve contemplar a dimensão social das práticas de leitura, o foco das práticas de ensino que se voltam para ela deve ser o encontro entre o leitor e o texto e não o texto como ilustração de conceitos. Nessa perspectiva, o ensino de literatura poderia ser tomado como uma oportunidade de debate, no qual professores e alunos relacionam-se diretamente com o texto, que precisa estar na sala de aula, precisa ser lido, trocando experiências e opiniões à medida que, nessa interação, constroem interpretações e explicações.

Dessa maneira, é o professor, de forma mais específica o professor de Língua Portuguesa, a figura de mediação que tem como uma de suas funções levar os textos literários para a sala de aula, permitindo que os alunos façam contato com eles, possam sentir, ler e empreender percursos rumo aos sentidos desses textos, como explica Todorov:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim, (TODOROV, 2009, p.31).

Consideramos que o professor é quem pode, na escola, dar espaço e abrir caminhos para que os alunos empreendam-se em um processo de formação leitora voltados para a literatura, a partir do contato direto com os textos e, dessa forma, sejam encorajados a fazer suas próprias análises críticas, apresentar suas opiniões, seus sentimentos e, conseqüentemente, desenvolver uma necessidade, uma motivação para um contato mais aprofundado com a linguagem literária.

Pensamos que o distanciamento do leitor com o texto é problemático porque não nos construímos como leitores literários pela leitura de críticas de um texto, ou fragmentos desse. Ao contrário, necessitamos construir nossas próprias impressões e compreensões por meio da leitura e do contato direto com a literatura. Precisamos compreender que a literatura não é um instrumento para outros fins, por isso, o ensino de literatura, o trabalho com a leitura literária precisa considerar o texto com fim nele mesmo e não usá-lo somente como um pretexto, um exercício introdutório para ensinar conteúdos como, por exemplo, as regras de gramática, biografia de autores ou mesmo usá-lo apenas para tentar transmitir questões moralizantes.

Para Dalvi (2013b), há inúmeros desafios em torno da leitura literária na escola, pois muitas instituições sequer possuem bibliotecas e acervos para possibilitar o contato direto dos leitores com as obras. Além disso, quando o texto é levado para a sala de aula, muitas práticas pedagógicas ainda centralizam-se em questionários prontos e tradicionais não orientando os estudantes em um processo de mediação de leitura para que possam compreender, construir sentidos e até opiniões, formando-se, progressivamente, em leitores literários mais autônomos.

A pesquisadora ressalta que quando o professor atua como mediador da leitura literária, sendo ele o leitor mais experiente que orienta, divide e dialoga, não pode colocar a voz do aluno no ato de recepção em segundo plano, sendo calada por roteiros de interpretação, fichas de leitura ou exercícios simplificados

pelos materiais didáticos.

Considerar o sujeito leitor e suas leituras é importante para pensarmos em práticas de leitura literária que contribuam para a formação autônoma e crítica desses leitores. Essa foi uma questão que levamos para as observações das narrativas docentes. Por isso, neste ponto, convém explicitar o que compreendemos sobre formação de leitores e o papel da literatura nesse processo, uma vez que tais compreensões guiaram-nos para a análise que realizamos acerca das representações evidenciadas pelos professores, sujeitos desta investigação, explicitadas por meio das narrativas.

Quando falamos de formação de leitores, consideramos que toda estrutura linguística exige níveis de habilidades e competências específicas, portanto, todo leitor é, de certa forma, competente quando decodifica uma mensagem, lê uma propaganda, um rótulo, uma placa de trânsito, etc. Porém, interessa-nos o leitor que é capaz de superar os textos voltados para a informação, que colaboram para que cada sujeito possa situar-se e portar-se no mundo diante de variadas situações.

Pensamos na formação de leitores que mesmo diante da originalidade e imprevisibilidade da organização de uma mensagem, como no caso da linguagem literária, encontre significações a partir de conexões entre suas próprias experiências e a relação com o texto, ou seja, leitores que extrapolem a dimensão de decodificação, utilidade e trivialidade de um texto.

Nessa perspectiva, não é qualquer linguagem que construirá o leitor pretendido e, por essa razão, optamos pela valorização da literatura nesse processo de formação, uma vez que concebemos que ela concretiza o tipo de linguagem cuja finalidade é justamente promover o encontro do leitor com o inusitado, estimulando a reflexão crítica sobre si e sobre o mundo.

A formação do sujeito leitor é um processo contínuo, pois esse sujeito não é reduzível ao indivíduo, mas sim à parte do indivíduo que se manifesta quando ele se engaja na leitura. Sendo assim, ser leitor é algo móvel, gradativo e, portanto, a identidade do sujeito leitor não é estável, pois esse não cessa de se fazer e desfazer ao longo de suas leituras. (ROUXEL, 2014),

Pensar a literatura como centralidade na formação de leitores é uma maneira de propor práticas de experiências com a linguagem literária e criar oportunidades para a reflexão e compreensão tanto dos aspectos linguísticos

quanto das situações históricas, políticas e sociais que possam estar nela representadas. O texto literário é capaz de romper traços figurativos da realidade sem ser atingido por perdas na compreensão lógica da composição textual. Tudo isso somente é possível porque, conforme Barthes (1992), a estruturação da obra literária torna-a suficientemente autônoma, de ambientes específicos e fixos, com regras próprias e possibilidades diversas de sentidos.

Não se trata de acreditar, utopicamente, que a literatura é a chave para a resolução de todos os problemas e conflitos de uma sociedade, nem que ela possa “salvar” toda a humanidade, mas leitura e literatura são meios de desenvolver uma educação capaz de conseguir atender aos desafios e complexidades de um tempo que exige de nós uma observação crítica e ações significativas para promover mudanças.

[...] nem eu seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões, às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo ‘newspeak’ do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (ECO, 2003, p. 11-12)

No entanto, as narrativas docentes evidenciaram o que Todorov (2009) já observou, a respeito de a literatura, atualmente, estar em perigo, não por conta das produções literárias, seja em aspecto quantitativo ou qualitativo, mas porque o contato com os textos literários tem diminuído dentro da nossa sociedade. A escola é um retrato desse aspecto, uma vez que, muitas vezes, os alunos acessam as obras literárias apenas por seus fragmentos e, em várias delas, os tais fragmentos são usados também apenas como pretexto para se ensinar gramática, por exemplo. Dalvi (2013b) faz apontamentos sobre essa questão afirmando que:

Os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do “conteúdo”: portanto, desconfia-se de quem só aborda a dimensão “crítica” ou “subjativa” do texto literário (DALVI, 2013b, p.88).

Quando não dessa forma, Todorov enfatiza que a literatura é usada para ensinar características das escolas ou gêneros literários, isto é, a história da literatura, geralmente predominante nas séries do Ensino Médio, e, na maior parte das vezes, não colocando o texto literário como protagonista para esse ensino. Essas práticas pedagógicas, adotadas por muitas escolas, contribuem para o desinteresse dos alunos pela leitura literária e, conseqüentemente, contribuem para que a literatura esteja em perigo.

O estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10).

Sabemos que é importante aprender sobre a história literária e determinados pressupostos de análise estrutural, pois esses são meios de acesso às obras; todavia, tais fatores não podem, ou não deveriam, substituir a busca pelos sentidos dessas obras. Talvez, a problemática seja que a literatura tem sido abordada pela escola a partir da ideia de estudo da disciplina e não de estudo do objeto, “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2009, p.31).

Desse ponto de vista, retomamos Lajolo e Zilberman (1996) na afirmação de que a literatura está presente no ambiente escolar há muito tempo, mas sua abordagem nunca foi, de fato, relacionada à construção de sentidos e formação de leitores, tampouco para a exploração de todos os conhecimentos que podem ser acessados e desenvolvidos por meio dela. E, sendo assim, o cenário atual não é uma surpresa para os estudiosos da área, afinal, é resultado de uma falta de esclarecimento sobre o papel da literatura na escola que se arrasta desde os primórdios da educação brasileira.

Para a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2017), as experiências com o texto literário devem ser experimentadas desde o início da formação escolar, pois favorecem o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre questões diversas, sendo éticas, políticas, sociais e ideológicas, ultrapassando, dessa maneira, a relação emocional com a literatura e as estratégias linguísticas de construção desses textos apenas. A proposta é que a

literatura seja explorada em sua ampla capacidade formadora, a partir de diferentes práticas e experiências de leitura, visando a formação de um leitor literário autônomo.

De acordo com Dalvi (2013a), a formação de leitores literários precisa ser pensada como uma prática contínua na Educação Básica, tendo início desde a Educação Infantil, pois a escassez de práticas de leitura e escuta literária nesse segmento prejudica o ensino e aprendizagem de literatura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, afinal, a recepção e a apropriação de qualquer texto exigem um espaço intertextual.

O aluno, sem referência e formação prévia, depara-se de repente, no estudo de literatura – especialmente no ensino médio, quando o fantasma dos exames admissionais para o ensino superior assoma à sua porta –, com gêneros com que nunca antes teve contato em suas práticas sociais, não dispondo de esquemas ou estruturas cognitivas que lhe permitam acionar/mobilizar suas habilidades leitoras e reorganizar seus conhecimentos prévios em função de uma nova demanda. (DALVI, 2013a, p. 125)

A BNCC orienta que a escola promova oportunidades para que os alunos possam ser envolvidos em práticas de leitura literária que:

possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Entretanto, apesar das orientações dos documentos oficiais voltados para os anos finais do Ensino Fundamental, o que constatamos diariamente, enquanto professores, na escola, é que existe uma dificuldade muito grande em desenvolver um trabalho de fomento à leitura literária com os alunos desse segmento. Muitos são os obstáculos que desviam as práticas pedagógicas da orientação do ensino literário; entre esses desafios, temos a própria formação literária do professor de Língua Portuguesa, por exemplo.

Percebemos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental existem práticas e formações voltadas para efetivação da recepção do texto literário entre as crianças. A ideia que circula entre as práticas didáticas é a de incentivar e motivar as crianças para serem leitoras, resgatar o encantamento pela literatura,

oportunizando o contato e o gosto por ler literatura por meio da oralidade, da música, da leitura deleite, da contação de histórias, dos livros- brinquedos, das visitas à biblioteca, etc.

Enquanto isso, no Ensino Médio, com raras exceções, persiste o modelo de ensino da literatura por um viés histórico e biográfico, trabalhando os estilos literários de cada época, principais obras e autores, bem como a biografia desses. A disciplina de literatura nesse segmento está vinculada aos estudos tradicionais de preparação para as avaliações externas e vestibulares em geral; logo, acaba por não propiciar um aproveitamento da literatura como fenômeno artístico e de linguagem específica, optando pelo estudo de fragmentos de obras (canônicas) exigidas pelas avaliações, não sendo, portanto, uma aliada na formação de leitores, visto que não colabora nem com o estímulo aos jovens estudantes para a prática de leitura literária, pois estes acabam encarando-a como mais uma obrigação escolar, apenas.

Não entrando nos méritos, ou não, das atividades literárias desenvolvidas nesses dois segmentos, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o fato é que os anos finais do Ensino Fundamental parecem ser os mais indefinidos, no que se refere às orientações e às maneiras de efetivar o ensino da literatura e da leitura literária. Logo, por isso, surge a hipótese de que, especialmente nesse segmento, os professores acabam desenvolvendo práticas mais intuitivas, baseados mais em suas memórias, suas experiências pessoais e menos nas orientações curriculares, ou formações específicas.

Como percebemos, existe um abismo entre os anos iniciais, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no que diz respeito ao trabalho com a literatura. E, talvez, isso seja também o que influencia muito o fato de vários professores identificarem e explicitarem que é como se houvesse uma ruptura em relação à leitura nesse período, porque alguns dos mesmos alunos que liam prazerosamente nos anos iniciais, recusam-se a ler e dizem não gostar de ler literatura quando encontram-se nos anos finais.

Desse modo, nos anos finais do Ensino Fundamental, os professores deparam-se com um contexto muito diferente, com alunos de idade e fase específica, na qual não cabem mais algumas atividades de leitura literária desenvolvidas pelos anos iniciais, pelo menos não da maneira exata como aconteciam, e, também, não se pode ensinar literatura como no Ensino Médio, se

não pela consciência de que o ensino pelo modelo histórico e biográfico é pouco relevante, pela ideia de que esse trabalho é algo que deve ser feito no tempo certo, e os conteúdos não podem ser antecipados, por exemplo.

Portanto, essa fase da educação básica é a que, talvez, sofra mais com a problemática da leitura literária e dos leitores de literatura, pois é como se fosse um espaço vazio, no qual, muitas vezes, não se trabalha a leitura literária de maneira mais frequente e efetiva por não saber como fazer. Por isso, pensamos que, dentre as possibilidades de ações, os anos finais do Ensino Fundamental precisam estar articulados com os iniciais, de maneira a dar continuidade ao trabalho de formação de leitores, nesse caso os literários.

Isso significa dizer que, com os alunos maiores ainda é importante práticas didáticas que estimulem a leitura, aproximando os alunos da literatura, ao mesmo tempo em que ampliam o desenvolvimento da competência leitora e todas as habilidades introduzidas anteriormente, acrescentando noções sobre a especificidade do texto literário enquanto linguagem e objeto cultural, estético, artístico. Para a BNCC (Brasil, 2017, p.86), a leitura de literatura é, principalmente, vista também como um direito humano:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis.

Além disso, orienta que durante os anos finais do Ensino Fundamental devem ser oportunizadas situações em que os alunos possam:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Nesse sentido, as orientações destacam que para efetivar um trabalho de ensinar a ler literatura, são necessárias condições favoráveis que incluem não apenas a disponibilidade de recursos materiais, mas, principalmente, o uso que é feito desses materiais nas práticas de leitura, o que envolve diretamente os professores e, especificamente, os professores de Língua Portuguesa.

Certamente, como dito no início deste texto, a função de ensinar e incentivar a leitura não é restrita aos professores de Língua Portuguesa, mas essa é uma discussão maior, que perpassa os debates sobre leitura. Aqui, tomamos para a pesquisa o professor de Língua Portuguesa, sujeito que se encontra no centro de nossas investigações, uma vez que é em sua disciplina que se ensina literatura, especificamente.

Conhecendo, analisando e compreendendo a história e formação desses professores, suas representações sociais, práticas de leitura e práticas de ensino podemos também refletir sobre caminhos e experiências capazes de esclarecerem o contexto atual acerca da literatura e da leitura literária na escola e que, do mesmo modo, podem ser usados como subsídios para outros educadores e pesquisadores.

Sabemos de tudo que é negado à escola para que ela possa exercer, com efetividade, seu papel social de mobilizar capital cultural. Muitos são os desafios nesse contexto, por isso, acessar as representações sociais dos professores levou-nos a olhar para algumas condições que estão ao nosso alcance para reflexão e, até, mesmo, para alteração das formas de lidar com a literatura no Ensino Fundamental.

Pensamos que, para aproximar os alunos da literatura, é importante, por exemplo, que o próprio professor tenha familiaridade com a leitura literária, porque, dessa forma, ele pode pensar em maneiras para fazer com que seus alunos conheçam a literatura por meio de suas leituras, experiências e que não resistam a ela ou, pensem, mais tarde, que literatura trata-se de decorar dados e datas, somente.

[...] é necessário que o professor seja um leitor [...], um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. [...] Enquanto os alunos – futuros – professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo. (MARIA, 2009, p. 160-161).

O professor é o elo entre os alunos, leitores em formação, e a literatura e, por isso, é importante que ele próprio seja um leitor. Se o professor não lê, se não é um bom leitor, acaba prejudicando-se enquanto docente, sendo um mau professor para o ensino da leitura e da literatura, pois, além de ser exemplo para os alunos, para ensinar e mediar a leitura literária precisa conhecer o texto, ter contato, apreciar, refletir, ter suas construções de sentidos antes de decidir sua abordagem de ensino. (LAJOLO, 1993).

Falando de professor leitor, convém trazermos as reflexões de Geraldí (2006) sobre o professor ser o modelo de leitor, ser aquele que dá o exemplo:

O professor precisa se tornar um indivíduo do universo da leitura, que acompanhe o processo de conhecimento, busque novas leituras e se envolva em práticas sociais de leitura, que seja praticante das teorias que prega, aumentando seu repertório [...] “dando exemplo”. (GERALDI, 2006, p. 92).

Entretanto, vale ressaltar que, muitas vezes, não existem condições sociais para a construção de uma cultura de leitura tanto para o professor quanto para o aluno. São muitas as circunstâncias que dificultam e afastam o professor da leitura que, sozinho, acaba tendo que estimular o despertar e o prazer da leitura em seus alunos sem possuir, ele mesmo, muita experiência de leitura.

Mesmo assim, é fato que a experiência leitora do professor tem grande importância para o trabalho que ele pretende desenvolver em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários, visto que ela reflete tanto em suas opções como em suas ausências. A respeito disso, os professores de Língua Portuguesa revelaram-nos dados importantes para investigarmos a literatura, a leitura e a formação de leitores literários no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os professores, em suas narrativas, explicitaram como concebem a capacidade da escola na formação de leitores literários, se existe, de fato, um trabalho voltado para esse fim nos anos finais do Ensino Fundamental, se estão conscientes das especificidades envolvidas no panorama de ensinar a ler literatura nesse segmento e, principalmente, como desenvolvem suas práticas a partir de suas compreensões.

Entendemos que a problemática da presença da literatura na escola, bem como da prática de leitura literária e da formação de leitores literários não se trata

apenas da falta de interesse ou motivação da figura do aluno, mas perpassa pela figura do professor e da escola que podem ou não incentivar e desenvolver práticas de leitura das obras literárias que aproximam os alunos dos textos.

Nesse aspecto, concordamos com Todorov (2009) sobre as más práticas consistirem, principalmente, em não dar possibilidade de acesso aos sentidos das obras e isso ser, inclusive, o que impede que a literatura seja aplicada como forma de conhecimento e humanização. Por esse motivo, o autor indica que:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

Em contrapartida ao ensino de literatura em fragmentos e historiográfica, Todorov pressupõe que tal ensino não deve privilegiar somente uma competência técnica, mas também, e principalmente, a dimensão cultural e moral, despertando a imaginação e reinvenção. O autor considera que a literatura é um meio de levar nossos alunos a imaginar, sentir, criar e recriar, comparando as histórias com a nossa própria realidade, estabelecendo conexões com o mundo real e a vida contemporânea.

Por essa razão, propõe que a literatura seja abordada na escola de maneira a convidar os alunos para a liberdade de expressão dos sentimentos, bem como para a descoberta e compreensão desses sentimentos. Dessa forma, a literatura é encarada como um mundo de subjetividade que permite, além do encantamento, descobertas, conhecimentos e encontros, ou seja, funcionando como um agente de conhecimento sobre o mundo e os homens.

Sendo assim, para Todorov e para esta tese, faz-se urgente que a literatura seja tratada como fonte de conhecimento sobre o homem e não como um pretexto para o estudo de teorias e análises, como tem sido constante na escola atual, porque aí se encontra o perigo para a literatura, uma vez que essa abordagem faz com que os leitores literários sejam cada vez mais escassos.

Tomando a literatura como essa fonte de conhecimento sobre o homem, podemos, inclusive, trazer mais uma vez as citações de Barthes (1992), no que

diz respeito à capacidade da literatura em ensinar sem pretender ensinar, isto é, quando representa o homem e as coisas do mundo, a literatura nos revela saberes que nem tínhamos consciência de possuir e, assim, de certa maneira, ela vai revelando-nos os sentidos das coisas, do nosso passado, do nosso presente e até das nossas expectativas de futuro.

Quando falamos, então, sobre ensinar a ler literatura, não nos referimos a uma didática tecnicista e mecânica, uma vez que “o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens”. (BARTHES, 1992, p.19).

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a Literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta [...]. (BARTHES, 1992, p.18-19).

Por isso, também, Todorov (2009) defende que a literatura precisa ser difundida com mais intensidade nas escolas, para que os alunos a percebam como algo natural, essencial, bom e prazeroso, para que comecem a compreender o sentido de estar em contato com a literatura, ultrapassando o modelo de escolarização que a toma como algo artificial, fragmentado, sem conexões com a vida social e a realidade. Assim, trata-se de uma concepção que valoriza a interação dos leitores com os textos literários como uma maneira de tornar o ensino de literatura mais significativo e, ao mesmo tempo, valorizar o papel da literatura na formação integral e crítica de nossos alunos.

Conforme Eagleton (2003), a literatura permite-nos explorar inúmeras possibilidades de nos desenvolvermos social, emocional e cognitivamente, lançando mão desse valioso instrumento de atitude e poder. É a partir dessa mesma ideia que Dalvi (2013c) afirma que a escola e seus professores precisam compreender que é possível imaginar, sentir, criar e recriar, inclusive nossa própria realidade, por meio da leitura literária, fazendo com que o ensino da literatura seja mais significativo no ambiente escolar, de maneira a possibilitar que os alunos compreendam a utilidade da mesma e, portanto, passem a valorizá-la e

a se interessarem por ela.

É essa a perspectiva de ensino em torno da literatura e da leitura literária que levamos para a análise das narrativas docentes, observando em que medida seus discursos aproximavam-se ou distanciavam-se dessa mesma ideia. De certa maneira, foi mais um fio guia que nos direcionou durante as observações das narrativas em relação à forma como os professores ensinam a ler literatura e como utilizam o texto literário em suas aulas.

Precisamos superar o afastamento dado entre a literatura e a escola. Para isso, o papel da literatura na escola necessita ser repensado para que seja possível mostrar aos professores a importância da leitura literária na formação dos jovens leitores, a fim de que esses sejam críticos e, ao mesmo tempo, conscientes de si mesmos e do mundo em que estão inseridos. Por essa razão, precisamos, inclusive, pensar novas metodologias, capazes de levar os jovens leitores em formação à compreensão do texto em sua totalidade, direcionando-os para a apreensão dos sentidos, de maneira significativa e agradável.

Foi justamente para repensarmos o papel da literatura na escola e as práticas didáticas correntes nesse espaço que colocamo-nos a ouvir docentes de Língua Portuguesa que, diariamente, enfrentam os desafios do contexto e lidam com esses alunos, leitores em formação. Mesmo em meio a tantas dificuldades acreditamos na necessidade de superação de uma abordagem técnico-formal do texto literário em direção a uma abordagem que considere o sentido do texto, uma perspectiva menos utilitária e que favoreça o prazer estético, o leitor e sua essencial participação na construção dos sentidos.

Não há como negar o papel da escola e do professor no ensino da literatura, da leitura literária e no fomento da formação de alunos leitores de literatura. O uso da literatura na escola para outros fins que não o da formação de leitores e do fomento à leitura literária pode contribuir para que os alunos construam uma representação negativa de literatura e, dessa forma, afastar cada vez mais os jovens leitores dos textos literários. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996).

As experiências de leitura vividas na escola contribuem para a construção de representações sobre o que é ser leitor, por que e para que ler e, principalmente, qual a importância da literatura, de forma prática (para a vida) e, ainda, como componente curricular. Com raras exceções, experiências de leitura literária desagradáveis prejudicam o desenvolvimento da autonomia de leitura

literária para além do contexto escolar.

Um dos focos das aulas de Língua Portuguesa precisa ser os textos literários e as práticas de leitura desses textos, destacando a literatura como parte do cotidiano da escola, pois carrega em si uma riqueza, a linguagem que permite a descoberta de sentidos de maneira muito mais abrangente e, portanto, tem um papel muito importante a cumprir na escola, o de educar nossos alunos para a leitura como prática social e cultural, além de ampliar a competência crítica e transformar a compreensão a respeito do eu e do mundo ao seu redor.

A maneira como a literatura é apresentada para os alunos pode tanto contribuir para aproximá-los da leitura literária, como também para criar uma aversão ao texto literário, o que é bastante comum em muitas escolas, nas quais os alunos afirmam não gostarem ou não conseguirem entender esse tipo de texto. Por isso, o ensino da literatura, da leitura literária e a formação de leitores literários fazem-se um desafio diante de ideias e representações negativas que vêm sendo desenvolvidas já há bastante tempo no cotidiano escolar.

Acreditamos que, diante desse cenário, os professores de Língua Portuguesa que entrevistamos confirmaram-nos se a literatura vem sendo realmente valorizada no contexto escolar. Ao passo que acessamos como esses eles se formaram leitores, conhecer as histórias e experiências que mais marcaram suas trajetórias, como se tornaram leitores que atuam profissionalmente para formar outros leitores e, principalmente, quais – e de onde vêm – as ideias que guiam suas práticas pedagógicas levantamos dados que contribuem para a reflexão sobre a leitura e a literatura no cotidiano escolar, como também para descobrirmos e reconhecemos as práticas de ensino de literatura e de leitura literária que são desenvolvidas por eles na escola.

Capítulo 4

As narrativas docentes: da trajetória de formação leitora ao curso de Letras.

Neste capítulo, apresentamos os resultados produzidos por meio da realização das entrevistas e da observação da transcrição revisada dessas entrevistas, procedimentos realizados com objetivo principal de analisar e compreender as representações sociais de docentes de Língua Portuguesa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere à discussão sobre a leitura literária, a literatura, o ensino e as condições para a formação do leitor literário, além de observarmos as articulações entre essas representações e os encaminhamentos dados ao trabalho em sala de aula.

Para alcançarmos tal objetivo, interpretamos e analisamos trechos das narrativas, observando as representações sociais docentes que surgiram para, além de compreendermos a forma como pensam e por que pensam assim, também acessarmos e conhecermos melhor a respeito das práticas de ensino voltadas para a literatura e a leitura literária que, de fato, são mais correntes nas escolas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Pelas narrativas autobiográficas, acessamos as histórias de vida desses sujeitos, especialmente as histórias de leitura dentro dessas, e, dessa maneira, compreendemos melhor os processos que envolvem a formação desses professores como leitores de literatura e como profissionais da educação, o que nos permitiu refletir sobre a literatura e a leitura literária na escola a partir de aspectos e representações sociais que surgiram nessas histórias e evidenciaram práticas pedagógicas correntes.

Em busca de apresentar o texto em uma sequência gradativa para a leitura e compreensão, dividimos este capítulo em duas partes. Na primeira parte, apresentamos a análise sobre um recorte de trechos narrados que evidenciam momentos importantes, de acordo com os professores entrevistados, da trajetória de formação leitora de cada um deles, seguindo os objetivos da primeira categoria de análise.

Na segunda parte do capítulo, tratamos de falar sobre as representações sociais desses sujeitos a respeito da carreira docente, do curso de licenciatura em Letras e das contribuições de suas trajetórias de formação acadêmica e

profissional para as práticas de ensino que adotam em sala de aula quando se trata da literatura, da leitura literária e da formação de leitores literários.

Por meio da compreensão da história de formação desses professores, conseguimos refletir sobre caminhos e experiências que podem colaborar para esclarecer os contextos atuais de ensino em torno do objeto literário. Os relatos autobiográficos expostos neste texto tornam possível analisar algumas relações que se dão entre as experiências de práticas de leitura literária pessoais e suas atividades profissionais em torno da literatura e da leitura literária.

4.1 A trajetória de formação leitora.

Enquanto contavam sobre suas vidas nas entrevistas, os professores resgataram suas memórias, transformando-as em palavras, em um exercício de progressão e retomada, um vaivém necessário que, além de trazer à tona recordações, também movimentou os sentimentos atrelados a essas. Uma mesma memória foi contada e recontada, surgindo, inclusive, em diferentes momentos, despertada por uma nova pergunta ou uma nova memória. Foi um resgate do passado amparado pelo presente, pois a todo o momento os sujeitos tomavam o presente para explicarem determinadas recordações, ou vice-versa, buscavam a recordação para justificarem algo do presente.

As narrativas foram, portanto, uma forma de trazer à tona a consciência desses professores no que diz respeito aos seus próprios saberes e à maneira como encaram suas práticas pedagógicas a partir desses saberes. Dessa forma, atenderam aos nossos objetivos, uma vez que nos levaram a alcançar o que sustenta esses saberes e práticas, isto é, quais são as representações sociais que carregam a esse respeito. Registramos diferentes relatos das histórias de vida, representações e práticas leitoras, selecionando alguns acontecimentos para serem interpretados, aqueles que se encaixavam nos eixos propostos para a análise.

Vale destacar a importância da memória para este estudo, uma vez que, além de ser por meio dela que os professores puderam narrar suas histórias, também é à memória que recorrem em vários momentos em suas práticas

pedagógicas, conforme revelaram em seus discursos. Nesse sentido, a memória não é apenas um conjunto de lembranças, mas uma construção de percepções e sentimentos organizados que não se separam dos processos sociais e das práticas efetivadas por seus agentes. (POLLACK, 1989). Dessa forma, a memória pode colaborar para a estruturação do sistema social, estabelecendo e mantendo padrões, comportamentos, atitudes e pensamentos, por exemplo. Foi por essa perspectiva de memória que conduzimos nosso olhar a respeito das narrativas, visto que consideramos que a memória “internaliza os fatos e, conseqüentemente, guia os indivíduos nas relações sociais”. (ALMEIDA, 2011).

Inicialmente, tratamos, então, de analisar a categoria que diz respeito às experiências e vivências da trajetória de formação leitora desses sujeitos, focando nas subcategorias de análise sobre as experiências no ambiente familiar e no ambiente escolar; as pessoas que influenciaram suas trajetórias, além das experiências que faltaram (ausentes) ou que os marcaram de forma negativa, deixando a desejar, em suas perspectivas.

Para tanto, trazemos para o texto as evidências sobre quais são as maneiras de ler e as formas de apropriação da leitura construídas por esses professores ao longo de suas trajetórias de formação leitora. O que explicitamos aqui são compreensões acerca da trajetória desses professores enquanto sujeitos leitores; reflexões sobre o processo de formação leitora desses docentes e as experiências de leitura que vieram à tona como as mais marcantes dessa trajetória; análise acerca das informações semelhantes que se repetiam nos discursos e também daquelas que mais se distanciavam das respostas em comum.

De maneira geral, as memórias trazidas pelas narrativas mostraram que a família, a escola e a tradição oral colaboraram para as práticas de leitura literária dos professores entrevistados, contribuindo, conseqüentemente, para a formação de um repertório ou de um gosto pela leitura. Percebemos as influências da escola e dos professores que disponibilizavam livros aos seus alunos, das famílias que os tinham para ofertar aos filhos e da valorização da tradição oral nesses dois contextos. Esses foram eventos assinalados como marcantes em suas trajetórias.

Entretanto, foi-nos narrado também que uma quase ausência de incentivo à familiaridade com a leitura literária estava nas famílias e nas escolas. Tendo em

vista o acesso negado aos bens culturais para muitos brasileiros, entendemos o panorama familiar de muitos entrevistados. O que causou estranheza foi a falta desse acesso na escola, instituição responsável, na nossa cultura, pela mobilização de capital cultural, dentre eles a leitura. Contudo, esclarecemos que, de forma alguma, responsabilizamos a escola, pois sabemos o que poderia ser-lhe mais oferecido para que pudesse ampliar potencialidades e capacidades de mobilizar capital cultural.

A respeito disso, amparamo-nos em Barbosa (2009), pois a pesquisadora explica justamente que as práticas de leitura que adotamos trazem marcas de nossas histórias, nossas trajetórias de leitores, dentro e fora da escola, inclusive. A partir disso, entendemos que investigar as representações sociais dos professores sobre a leitura literária é pertinente uma vez que essas representações fundamentam e estruturam as práticas docentes sobre o ato de ensinar a ler literatura.

Desse modo, uma das primeiras perguntas do roteiro de entrevista, solicitou que os professores narrassem sobre ser leitor e, no tocante a isso, todos compartilharam de uma representação positiva a respeito de si, mesmo pontuando, em alguns casos, a necessidade de ampliar repertório e de estudar mais sobre a literatura, principalmente.

No entanto, para justificarem tal representação, os docentes apresentaram diferentes conclusões. Afirmaram serem leitores por razões e compreensões diversas. Suas representações sociais sobre o que vem a ser um leitor são diferentes. Um grupo justificou ser leitor por gostar de ler, isto é, atribuíram o fato de serem leitores ao hábito de leitura, considerando que ter o hábito é realizar muitas e diversas leituras, especialmente P1, P2, P3, P4 e P5.

Eu gosto de ler, sou leitor sim, porque leio bastante. (P1).

[...] sou leitora e tenho uma boa bagagem de leitura, isso porque eu sempre li muito, principalmente os quadrinhos e livros literários. (P2).

Eu acho que sou uma leitora porque, mesmo sem incentivo da escola, eu consegui cultivar o hábito de leitura. (P3).

[...] me considero leitora porque mantenho o hábito de ler. (P4).

Eu me considero uma leitora porque eu sempre li muito, (...) a leitura se tornou um hábito na minha vida. (P5).

Houve também representações que relacionaram o ser ou não ser leitor com a capacidade de atribuir sentido ao que se lê, colocando-se como um leitor crítico, conforme apontam P2, P3 e P5 em seus discursos. “Eu consigo compreender e me posicionar acerca do que leio, desde os textos funcionais até os textos estéticos” (P2).

Para esses professores, ser leitor inclui a capacidade de compreensão com autonomia, “[...] compreender os textos, analisar, ser crítica sobre eles. Isso é ser leitor, ir além do que está escrito” (P3). Tal representação também ficou explícita na narrativa de P5, que considera que ser leitor é, por meio da leitura, chegar à compreensão crítica e, por vezes, até mesmo autocrítica: “Eu acho que ser leitor é isto: saber transitar entre diversos textos, ser crítico daquilo que lê, saber buscar o que deseja sozinho, suas preferências, pensar também na sua vida através das leituras que faz”. (P5).

Já nas colocações de P6, percebemos a imagem de leitor como aquele que lê uma diversidade de textos, ou seja, não basta ler muito, é preciso ser diverso nessa prática. “Eu leio textos diversos, todos os gêneros de acordo com a minha necessidade, isso é ser leitor”. (P6).

Essa imagem que surgiu nas narrativas, de que ser leitor é ler muitos textos, trata-se de algo, historicamente, moderno, uma vez que por muitos séculos, além de serem poucos aqueles que sabiam ler, também não contávamos com textos impressos em grande quantidade e, mesmo após a efetivação da imprensa na sociedade, os livros tinham um preço bastante elevado; portanto, o acesso a eles continuava restrito a poucas e selecionadas pessoas. (CHARTIER, 2000).

Por essa razão, a leitura oral foi uma prática frequente por muito tempo e a ideia de leitor estava relacionada à imagem de alguém que lia pouco, mas que o fazia com frequência por meio da repetição, da retomada e da reflexão do que lia. Isso é o que Chartier (2000) explica como sendo a leitura intensiva, pois os leitores liam repetidas vezes os poucos materiais impressos que circulavam socialmente. Era uma leitura frequente, mas não diversa. Repetiam a leitura sozinhos ou, em determinados momentos, lendo para os outros.

Nessa perspectiva, ser leitor não era ler muitos e variados livros, afinal essa não era uma possibilidade. A imagem de leitor era a de alguém que lia pouco, mas que sabia ler, que era capaz de interagir com os escritos e, inclusive,

capaz de transmiti-los para as demais pessoas.

Isso aproxima-se, por exemplo, de um trecho da narrativa de P6, que iniciou seu contato com a leitura lendo intensivamente um mesmo livro que era o único que tinha em sua casa e, assim, suas primeiras lembranças a respeito de como iniciou sua formação leitora são sobre eventos de leitura individual que, mais tarde, possibilitaram que exercitasse a leitura em voz alta para outras crianças: “Com 5 anos aprendi a ler sozinha, gostava de um almanaque que contava histórias do Jeca tatu [...] eu lia aquilo até esgotar [...] depois, passei a ler ele para minha família, para as crianças menores lá do sítio”.

No mesmo sentido, para pensarmos sobre a representação que constatamos nas falas dos sujeitos entrevistados a respeito de ler muito e de maneira diversificada, também apoiamo-nos em Chartier (2000), pois o autor esclarece que essa representação surgiu na história da leitura somente por volta do século XVIII.

Com o passar do tempo e as mudanças sociais, o leitor da leitura intensiva tornou-se, progressivamente, um leitor extensivo, isto é, um leitor que consome textos impressos em maior quantidade e diversidade. Esse leitor extensivo, que lê mais porque tem mais material a sua disposição e que também lê diferentes tipos de textos, mais rápido, inclusive em diferentes suportes, foi a representação que surgiu de modo mais incisivo nas narrativas dos docentes quando buscaram responder a questão sobre serem ou não leitores.

De maneira geral, as representações sociais dos docentes acerca de considerarem-se leitores estão embasadas nestas duas imagens: 1) ser leitor é ler muitos e diversos textos, ter o hábito da leitura; 2) ser leitor é ler de maneira a construir um sentido crítico sobre o que se lê, isto é, “[...] ser leitor é muito mais que decodificar as letras, é criar significados e perceber as variadas vozes presentes em um texto”. (P4).

Além disso, percebemos que, no contexto familiar, as narrativas trouxeram uma diversidade de práticas de leitura, com funções diferentes, tais como a leitura para ensinar, a leitura religiosa, a leitura para o lazer, por exemplo. A marca mais comum entre eles, porém, foi sobre as experiências de iniciação leitora por meio da oralidade, ouvindo histórias contadas de memória ou lidas de um livro.

Em alguns casos, os professores tiveram, por meio das famílias, acesso

aos livros e às bibliotecas. Porém, essa não foi a realidade da maioria, que nos contou que a escola foi determinante para o contato com os livros, uma vez que, quando crianças, isso não fazia parte do cotidiano da família. De maneira geral, a marca comum entre todas as narrativas foi a tradição oral, na família ou na escola.

Em um único caso, professor 2 teve contato com muitos livros e a prática de leitura literária desde a infância:

Na minha casa sempre houve livros, meus pais são leitores. Eu sempre tive uma relação muito próxima com os livros e com a literatura. Eu me lembro da minha professora de português da 5ª série que incentivava profundamente à prática de leitura. Nós tínhamos uma aula por semana para trocar livros e ler. Nossa, para mim, isso era extremamente prazeroso. Eu li muita literatura infanto-juvenil, a coleção Vaga-Lume, livros de Pedro Bandeira, adaptações de clássicos da série Reencontro, Harry Potter. Eram livros de indicações da escola e, a maioria, eram livros que ganhava de presente da minha família, que incentivava muito a minha leitura.

Percebemos que a prática variada e diversa de leitura de P2 está relacionada a sua história de formação leitora influenciada por um contexto familiar no qual a leitura literária era uma prática constante, o que nos aproxima dos pressupostos de Bourdieu (1998) a respeito de capital cultural, especificamente, ao conceito denominado por ele como herança.

Capital cultural é o conjunto de bens culturais que um sujeito obtém, muitas vezes proporcionado em razão do capital social e econômico de sua família. Desse modo, os bens culturais envolvem, por exemplo, o gosto pela arte, apreciação pela leitura e pela escrita, as oportunidades de acesso ao conhecimento por meio de livros, de instrumentos artísticos, bem como oportunidades de vivenciar experiências de trocas sociais diversas, inclusive as experiências de práticas de leitura. (BOURDIEU, 1998).

A família potencializa e transmite, mesmo que não consciente, seu capital cultural aos descendentes, que podem perpetuar algo desse contexto, pela identificação ou pelo respeito. No tocante à literatura, observamos que a formação leitora de P2 foi favorecida pela herança recebida de uma família cuja condição social permitiu a mobilização de capital cultural, como o acesso a bons livros e o compartilhamento de práticas de leitura com leitores mais experientes (seus pais), desde os primeiros anos de vida. Segundo Bourdieu (1998, p. 86) isso se justifica,

pois:

[...] a acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

Nesse sentido, a trajetória de formação leitora é profundamente marcada pelo capital cultural que os leitores podem mobilizar, pois um capital cultural, favorecido pela classe social, que possibilita o acesso aos livros e às práticas de leitura pode impulsionar a formação de leitores literários desde a infância, ainda no ambiente familiar, enquanto a falta de acesso a tudo isso afasta os indivíduos da leitura literária. Em consequência, notamos que a própria ação docente também é regulada em função desse capital cultural, isto é, influencia no tipo de ensino que os professores podem oferecer aos seus alunos, afinal, só podemos oferecer aquilo que temos.

P2 seguiu em suas recordações e, com maiores detalhes, explicou como acontecia o contato com as leituras em casa e na escola: “[...] os meus pais sempre liam histórias para mim [...] contavam de memória também, sem usar os livros. Na escola, as professoras liam em voz alta também”.

A partir disso, observamos que suas memórias iniciais de leitura perpassam tanto por práticas que ocorreram fora do ambiente formal de ensino como, ao mesmo tempo, por práticas formais de produção de conhecimento, práticas didáticas, geralmente desenvolvidas nas escolas, “[...] minha professora, a de Língua Portuguesa, deixava uma aula na semana para ir à biblioteca e pegar livros. Eu trocava de livro toda semana, li muitos livros nesse período”.

Ademais, P2 também destacou que, antes de aprender a ler, ouvia com atenção as histórias que os pais e professores contavam, ou seja, a leitura em voz alta foi o meio de acesso entre as obras e o leitor. A tradição oral é, então, um ponto em comum destacado pelas narrativas, como verificamos também nesse trecho narrado por P1: “[...] a minha formação como leitor está totalmente ligada à escola. [...] as professoras que eu tive elas tinham uma rotina, assim, de ler todo dia uma história [...] e a gente ficava ali ouvindo e aprendendo o que era saber ler”.

Para pensarmos sobre esse contato inicial com a leitura pela voz do outro, recorreremos novamente a Chartier (2000) que nos explica que a leitura em voz alta, usada para fins literários ou pedagógicos, remonta à antiguidade; uma prática que, historicamente, antecede a leitura visual e silenciosa. As narrativas apontaram que quando se trata do ensino da leitura, esse é, na maioria das vezes, iniciado pela leitura em voz alta como principal prática. Desse modo, acessamos a cultura escrita por meio da voz do outro, para, depois, termos oportunidades de leitura silenciosa, uma prática que permite o que as narrativas pontuaram: o encontro direto do leitor com o texto.

As memórias do professor, P1, revelam experiências semelhantes, pois também narrou a respeito do contato inicial com os livros por meio da leitura em voz alta feita, no seu caso, principalmente pelas professoras dos anos iniciais na escola. A partir disso, notamos que os sujeitos antes de lerem sozinhos, antes de exercerem a capacidade de leitura silenciosa, antes mesmo de estarem alfabetizados, tiveram contato com as obras através da leitura em voz alta realizada por um leitor de maior nível de formação.

No Brasil, a leitura oral foi bastante forte em razão da nossa imprensa e escolarização terem sido tardias. Por isso, até na primeira metade do século XX, mesmo entre as elites, tínhamos, de certa maneira, um público mais de “auditores” que de leitores. Isso quer dizer que as pessoas praticavam mais a capacidade de ouvir a leitura em voz alta realizada por outros que propriamente lerem. Essa prática predominava nesse período e, ainda hoje, ela não desapareceu, pois é usada em determinados espaços sociais, principalmente as igrejas, as instâncias públicas e as escolas. (CANDIDO, 2006).

Acerca dessas informações, observamos que a leitura em voz alta, realizada há anos em situações de sociabilidade que incluem a participação de indivíduos não alfabetizados, ou semialfabetizados, está presente na escola como prática usada para aproximar os alunos dos textos, conforme as memórias apresentadas, principalmente por P1 e P2.

No caso dos professores entrevistados, o acesso à leitura por meio da oralidade e da mediação de alguém foi uma experiência considerada relevante pelos mesmos. Vale observar que P1 encontra-se na faixa etária de 31 a 40 anos, enquanto P2 na faixa de 20 a 30 anos, sendo professores jovens e, por isso, suas memórias não ficam em um tempo muito distante do nosso

presente e, provavelmente, não muito distante das práticas que ocorrem ainda hoje nas escolas. Ao depararmos com os trechos das narrativas nos quais se revelou a importância que colocam sobre as práticas de oralidade, recorreremos a Dalvi (2013a) para ampliarmos a análise, pois, segundo a autora, o trabalho com a oralidade e com as formas populares nas escolas desde a educação infantil é mesmo fundamental, principalmente considerando que tais práticas são cada vez mais ausentes no contexto familiar.

As crianças podem perceber desde cedo, pela oralidade, questões de sonoridade, presentes nas quadrinhas e trovas, usos de figuras de linguagem, esquema estrutural das narrativas e, desse modo, participam e pertencem a uma comunidade de leitores a partir dessas atividades. Apesar desse trabalho com a oralidade não ser visto como uma inserção no mundo da literatura, ele é imprescindível para estimular e aproximar as crianças dos textos literários, fomentando a leitura, para que, aos poucos, as crianças passem de ouvintes a leitores de fato.

Ao encontro das contribuições de Dalvi, notamos que em mais de uma narrativa docente surgiu, então, a representação acerca da valorização das histórias contadas oralmente, pelas famílias ou professores, como algo que marcou suas trajetórias de formação como leitores, incentivando-os e aproximando-os dos textos e da leitura. Como narrou P5, por exemplo, que apontou como significativa a influência da mãe e avó, principalmente dessa última, na sua aproximação e incentivo às práticas de leitura por meio da contação de histórias.

Dessa forma, podemos dizer que a oralidade, em relação à formação leitora é uma experiência que marca os sujeitos e precede a experiência com a leitura silenciosa e individual. Nessa direção, observamos a pertinência da colocação de Certeau (2004, p.240) que afirma que “desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável ‘autoridade’ que os textos não citam quase nunca”.

Percebemos, inclusive, que as lembranças sobre as histórias ouvidas na infância, contadas pela família ou pelo professor, podem produzir efeitos de sentidos para as leituras realizadas na vida adulta e, até mesmo, na atuação como docentes de Língua Portuguesa. “Algumas histórias que leio e conto em sala são da minha época de criança, que minha avó contava”. (P5).

Oliveira (2003) também colheu dados nessa direção, verificando que a leitura em voz alta é a prática mais comum em sala de aula. E Ferreira (2012) reforça que a escola precisa promover um trabalho que ensine a ler literatura, e não somente ouvir a leitura de textos literários, para aqueles que poderão dela usufruir ou não, como opção, e que reconhecerão ou não a literatura como uma das expressões culturais, a fim de fomentar uma comunidade de leitores dentro das escolas.

Para ampliarmos nossas reflexões sobre o papel da oralidade na formação de leitores, recorreremos também a Lajolo e Zilberman (1996) que também apontam para a importância da presença das práticas de oralidade na formação inicial dos leitores, mencionando, até mesmo, que os primeiros livros para o público infantil que fizeram sucesso na Europa eram baseados em contos populares, conhecidos de geração em geração por meio da oralidade, a contação de histórias da maneira mais tradicional e que perpassa a organização social e familiar ao longo de muitos anos.

De certa maneira, a oralidade é sim um meio de incentivar, de aguçar a curiosidade ou ainda uma forma de possibilitar a identificação entre leitor e texto. No mesmo sentido, a análise das narrativas docentes revelou que as leituras que marcaram as infâncias, as primeiras leituras, não foram propriamente leituras, mas sim a audição das histórias contadas pelo outro e que, mesmo depois de adultos, essa prática de leitura não desapareceu, pois os sujeitos entrevistados a retomam com outras crianças, principalmente na escola com seus alunos.

Além de ser lembrada como prática relevante em suas trajetórias como leitores, a leitura em voz alta, e a presença do professor como incentivador, também influenciam, hoje, as maneiras como os sujeitos desenvolvem seus trabalhos em sala de aula com intuito de colaborarem para a formação leitora de seus alunos. Isto é, alguns professores inspiram-se nos professores que tiveram e nas experiências de leitura que vivenciaram no período escolar para escolherem suas próprias práticas docentes com a leitura, literária ou não, conforme podemos observar nos trechos a seguir, narrados por P4 e P5:

Minha professora do sexto ano de uma escola estadual foi fundamental para que eu pegasse mais ainda gosto pela leitura. Ela lia muitas histórias para nós [...] eu me inspiro nela para trabalhar com os meus alunos. (P4).

Eu leio e conto histórias para os alunos porque sei que a maioria não tem isso em casa. Então, a aproximação com a literatura tem que ser na escola. Mas, não dá para aproximar obrigando que leiam sozinhos, eles têm muitas dificuldades, falta hábito e resistência. Contando as histórias, eles vão cedendo, aprendendo e começam a ler sozinhos. Minhas professoras faziam isso e eu continuo fazendo. (P5).

Notamos, portanto, que a maior parte dos professores acessou a cultura escrita através da voz do outro. São leitores que se familiarizaram com a leitura por meio de práticas da oralidade, na família e na escola. Aproximaram-se do mundo dos livros primeiro dessa forma para depois, quando alfabetizados, terem oportunidades de contato direto com os textos e de desenvolvimento da leitura silenciosa.

Suas representações sociais a esse respeito evidenciaram, desse modo, o necessário papel da escola na aproximação entre leitores e livros, mesmo antes da alfabetização consolidada, uma vez que percebemos que as memórias de leitura reportam-se também ao período que antecede a alfabetização, isto é, mesmo antes de saberem ler os sujeitos já se sentiam leitores, assim como as práticas e mediações das quais participavam marcaram suas histórias e trajetórias na formação leitora.

Vale ressaltar que as memórias narradas pelos professores mostraram uma prática comum na escola no período em que foram alunos: oferecer o contato direto com os livros apenas após a alfabetização. Antes de estarem alfabetizados o contato com a leitura acontecia mais pela audição da leitura de um leitor experiente, geralmente o professor, e somente após terem domínio do código linguístico receberam “permissão” para explorarem os livros: “quando aprendi a ler podia levar livros para casa [...] no começo os livros mais finos, com bem pouca escrita [...] insisti tanto com bibliotecária que ela deixava eu pegar os livros maiores”. (P1).

Essa evidência reforça que a escola, muitas vezes, limita-se à promoção de práticas de oralidade, em detrimento de oportunizar práticas de leitura pelo contato direto com os textos, sejam leituras compartilhadas sejam leituras individuais, inclusive para as crianças que ainda não leem com autonomia ou não estão alfabetizadas.

Neste estudo, consideramos que podemos formar mais leitores que apreciem a literatura se investirmos em oferecer desde cedo, na infância, a leitura

e o contato com boas obras, uma vez que há boas obras para todas as idades, por meio de práticas que priorizem o prazer e o conhecimento que elas oferecem. Participando de tais experiências, os sujeitos adquirem autonomia leitora e passam de ouvintes das práticas de leitura em voz alta para as práticas de leitura silenciosa e individual. (PERRONE-MOISÉS, 2016).

[...] como eu disse, em casa, durante a infância, eu não tinha livros, apenas a bíblia. Em casa eu lia a bíblia, principalmente para a minha avó. Na escola eu comecei a ler os livros mais fininhos, que eu te disse. Depois, fui avançando e lendo livros maiores. Depois que comecei a ler sozinho, não dependia mais de ninguém, quando não tinha livros bons na escola eu pegava no Sesc. (P1).

A professora do sexto ano fazia rodas de leitura de um livro no bimestre; ela também deixava uma aula na semana para a gente ler sozinhos o livro que a gente escolhia. Foi assim que eu fui gostando cada vez mais de ler, era um prazer. (P4).

Eu gosto de ler em silêncio, embora não sobre muito tempo para ler. Acho importante a gente ler sem ser para uma utilidade, só para ficar ali pensando, entendendo. Eu comecei a ler assim, procurando os livros lá em casa, depois procurando os livros que indicavam na faculdade. (P3).

A leitura silenciosa oferece um dinamismo maior na leitura e a possibilidade de ler um número também maior de títulos, por isso, é também importante para a trajetória de formação dos leitores literários. Por um lado, com a leitura em voz alta, o professor tem o controle da explicitação, da interpretação, das emoções e, desse modo, pode usá-la como meio de aproximar o leitor em formação e as obras, mostrando a estrutura, características, estabilidade e especificidades da língua. Além disso, o ritual de uma forma de ler ocidentalizada também é reforçado pelas práticas escolares, à medida que o leitor percebe que sua cultura abre o livro de uma forma e não de outra, que o ato de ler está da esquerda para a direita e de cima para baixo, por exemplo. (CHARTIER, 2000).

Por outro lado, cabe-nos dizer que embora a leitura em voz alta seja importante, ela não pode ser a única prática, pois, isolada e localizada na voz do outro (professor), não permite o contato direto do leitor com os aspectos linguísticos, textuais, formais, semânticos, o que contribui para compreender os textos, à medida que o que está inscrito poderá fundir-se, complementar-se e suscitar novos sentidos e representações a partir da efetivação da leitura silenciosa. Por isso, a leitura silenciosa precisa receber atenção e ser mais explorada na escola também.

Sabemos que a ampliação da leitura silenciosa foi uma transformação das práticas de leitura ao longo do tempo porque até a Idade Média a leitura oral era, praticamente, o único tipo de leitura existente, visto que a leitura silenciosa restringia-se aos copistas monásticos e foi somente por volta do século XII que ela chegou às escolas e às universidades.

Mais tarde, a leitura silenciosa também foi favorecida por Gutenberg e a criação da imprensa, o que aumentou a circulação impressa dos textos. Dessa maneira, a leitura oral passou a ser socialmente menos necessária, embora ela não tenha sido abandonada completamente, afinal:

Essa tendência continuou após Gutenberg, até que mesmo o mais humilde dos leitores tivesse adquirido um estilo e uma habilidade de leitura que não mais exigissem a oralização. Pode-se ver uma evidência, a contrário, dessa evolução nas sociedades ocidentais de hoje, nas quais as pessoas são consideradas iletradas não somente pelo fato de não poderem ler de modo algum, mas também pelo fato de só serem capazes de entender um texto quando o leem em voz alta. (CHARTIER, 2000, p.23).

Pelas narrativas, percebemos que a supervalorização da leitura em voz alta influencia sobre as maneiras como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas. Isto é, eles mantêm a prática da oralidade como principal recurso para o trabalho com a leitura, sendo literária ou não, e a formação de leitores, também literários ou não. Alguns professores narraram também que se inspiram em seus próprios professores e as experiências de leitura que vivenciaram com eles no período escolar, adaptando-as para a realidade presente ou mesmo perpetuando-as por meio da repetição. “Minha professora do sexto ano [...] lia muitas histórias para nós. Eu me inspiro nela para trabalhar com os meus alunos”. (P4).

Nesse aspecto, observamos que emerge a representação social acerca da supervalorização da oralidade como sendo a prática mais significativa e relevante no tocante à formação leitora. Tal observação revela o que nos aponta Chartier (2000) ao dizer que a prática de ler pela voz do outro ainda não se apagou de nossa memória. Isto é, a tradição oral ainda tem m relevante espaço e influencia em nosso cotidiano: “Eu sempre uso a leitura em voz alta como forma de ensinar meus alunos, leio muito para eles e com eles”. (P6).

Ao narrarem sobre suas práticas docentes, os professores confirmam

que, quando levam a leitura literária para a sala de aula, realizam-na, frequentemente, pela leitura em voz alta, geralmente feita pelo professor. Também desenvolvem outras práticas de leitura, com menor frequência, como a prática da leitura silenciosa, por exemplo. Nessa perspectiva, novamente recorremos a Dalvi e suas considerações sobre a leitura e a literatura na escola por meio de um ensino e abordagem progressivos, bem como reflexões sobre as práticas de contato direto com os textos e não apenas com a oralidade:

[...] a criança deveria, por hipótese, passar a acessar formas escritas da manifestação literária, desapegando-se da exclusividade do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição estrutural rumo à leitura propriamente dita, num continuum da oralidade em direção à escrita (recepção-produção). [...] deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar / ler / cantar [...] para poder buscar aquilo que deseja ler (e até mesmo escrever), donde a importância da biblioteca escolar (e, se possível, familiar) e do trabalho com diversos gêneros escritos, inseridos em situações socialmente relevantes. (DALVI, 2013a, p. 127).

No mesmo sentido, acrescentamos as contribuições de Chartier (1990), pois, de acordo com ele, a compreensão e a construção do sentido correspondem à relação entre o texto, com seu conteúdo e forma, e o leitor, com suas competências, suas características e modos de ler. Logo, dessa maneira, a leitura silenciosa é uma prática que faz o leitor utilizar tudo aquilo que ele apenas visualizava como um modelo, como um repertório de informações e comportamentos aprendidos na relação com o outro, ouvindo-o e visualizando-o, o que Chartier chama de representações correspondentes aos modelos do ato de ler.

Ainda, consideramos importante a oportunidade de relação direta entre o leitor e o texto, pois, “a leitura seria o gesto do corpo (certamente é com o corpo que se lê) que, com um mesmo movimento, coloca e perverte a sua ordem” (BARTHES, 2012, p. 33), isto é, à frente do texto, a construção de sentido surge do contato entre o leitor e as estruturas do texto.

Dessa forma, entendemos que o significado e, até mesmo se a intenção for apenas o prazer de ler, encontram-se atrelados ao esforço do próprio leitor na postura diante do texto lido. Portanto, mesmo quando a leitura literária é explorada a partir de uma representação que a utiliza apenas para fruição, ainda assim, o contato direto entre leitor e texto, a oportunidade de construir e

compartilhar sentidos, são o que podem garantir a possibilidade de encontrarmos prazer nessa leitura.

Além da importância que atribuem à tradição oral, outra semelhança das narrativas docentes são as visitas à biblioteca, principalmente a biblioteca da escola. Isso nos aponta uma representação social comum entre eles, sobre a biblioteca ser um espaço privilegiado para a formação de leitores literários e para a prática de leitura em geral:

[...] toda semana nós íamos até a biblioteca, levava uma sacolinha, eu pegava aqueles livros um pouco mais finos [...] mas minha vontade de ler era tão grande que esses livros infantis eles terminavam muito rápido [...] eu lembro que no início da minha adolescência eu achei uma outra biblioteca na minha cidade, era a biblioteca do Sesc [...] lá acabou sendo um ambiente bem favorável para mim, um ambiente de leitura, li bastante lá no Sesc [...] Então, a minha experiência de leitura está muito ligada com a biblioteca, com as visitas à biblioteca, com as indicações das bibliotecárias dos livros e tudo mais. (P1).

Antes de seguirmos nas reflexões, é importante observar que mesmo a pergunta tendo abordado a leitura literária, a maioria dos nossos entrevistados referiu-se à leitura de maneira geral e ampla, não especificamente ao ato de ler literatura. Mesmo para falar das bibliotecas, notamos que usaram leitura e leitura literária, leitor e leitor literário como sinônimos. A respeito disso, trataremos de analisar com maior atenção no último capítulo deste texto. No momento, voltemos às bibliotecas.

Para análise, amparamo-nos em Chartier (1998) e sua discussão sobre as bibliotecas francesas no período de 1850 a 1870, na qual destaca que o papel da biblioteca na sociedade é mais amplo do que ser apenas um depósito de livros ou mesmo um espaço de guarda, precisa ser um espaço privilegiado capaz de assegurar a leitura como uma atividade pública.

Observamos que as representações sociais dos docentes encontram-se com os pressupostos do autor, uma vez que as visitas à biblioteca marcaram suas trajetórias de leitura, sendo considerada como um espaço propício para a vivência de práticas de leitura e que funcionou, e funciona, como um facilitador para a formação de leitores, literários ou não. “Na infância, frequentava muito a biblioteca da escola, influenciada por minha professora de português, depois comecei a fazer trabalho voluntário na mesma biblioteca porque é importante dar continuidade”. (P4).

Essa representação de valorização da biblioteca na formação leitora também apareceu em outras narrativas, evidenciando, dessa maneira, que as experiências iniciais de leitura dos professores entrevistados perpassam por influência e mediação da família e de seus professores, no entanto, em relação ao espaço que marcou e influenciou a aproximação aos livros e à leitura, o mais mencionado por eles em suas memórias foi o espaço da biblioteca, na maioria das vezes a biblioteca da escola, mas também há citações das bibliotecas municipais e de instituições filantrópicas. Em alguns casos, também apareceu a figura da bibliotecária sob a perspectiva de ser uma mediadora importante para a formação de leitores.

[...] o Sesc acabava investindo muito na leitura, nos livros, comprava novos e lá [...] eu lembro que o Harry Potter eu comecei a ler lá, porque no começo eram livros muito caros tinha um caderno de interesse para agendar os livros e lembro que uma vez eu era o número 103. (P1).

Na biblioteca da escola, antigamente, não havia tantos livros. Mas eu gostava de ir à para ler e para trocar livros. A bibliotecária me ajudava [...] Poucos alunos tinham esse hábito, essa rotina. Por isso, hoje eu falo tanto para os alunos usarem a biblioteca, para esse espaço não se perder. (P6).

Além disso, alguns professores referiram-se à biblioteca da escola como sala de leitura que, teoricamente, funcionaria como um espaço para desenvolver práticas diversificadas em torno da leitura, mas, na prática, continua funcionando como uma biblioteca que guarda um acervo e controla os empréstimos dos livros. Isso, provavelmente, não se trata de uma ausência de iniciativa dos docentes para explorar tal espaço, mas, talvez, principalmente, de questões de estrutura e do próprio funcionamento das escolas.

É comum que escolas tenham que dividir o espaço da biblioteca para atividades alheias à leitura, além de não contarem com funcionário que cuide desse espaço em tempo integral ou mesmo não têm um horário de funcionamento da biblioteca que seja suficiente para atender o número de salas e de professores de Língua Portuguesa, restando a oferta de uma aula para cada sala de cada professor, o que mal atende às trocas de livros.

Considerando que o aluno do Ensino Fundamental, enquanto leitor literário aprendiz, precisa ter suas experiências de processar e de atribuir sentidos ao texto, mediado, principalmente, pela própria literatura, a literatura, em contexto

escolar, é mais que um objeto de prazer e de escape da realidade. Trata-se de um objeto de ensino e a escola, juntamente com o professor, especialmente o professor de Língua Portuguesa, é responsável por pensar em quais saberes sobre a literatura são necessários e possíveis de serem trabalhados pela escola.

Nesse sentido, de modo geral, notamos que nas narrativas dos professores investigados evidenciaram-se representações que mostram o relevante papel da escola na formação leitora, bem como as influências positivas que um ambiente familiar letrado pode trazer a essa formação. Além disso, percebemos também um destaque para o espaço da biblioteca, como um lugar privilegiado que colabora significativamente para formação de novos leitores.

No entanto, essas percepções não foram sempre iguais, pois as representações, mostradas até aqui, sobre a valorização e relevância da escola e do professor na formação leitora dos sujeitos investigados, são diferentes, por exemplo, das evidenciadas na narrativa de P3. Quando questionamos a respeito da sua formação leitora, das experiências mais significativas nessa trajetória, das leituras que realizava na infância e de quem as indicava, prontamente recebemos a seguinte resposta:

Na escola eu não tive muito incentivo. Minhas professoras, elas não liam para gente e, muito pouco, quando tínhamos aula de leitura, era bem pouco mesmo. Então, eu tive o incentivo dentro da minha casa, porque a minha mãe lia uns livros que não são bem aceitos pela sociedade de leitores, porque não são livros clássicos, não são literatura. Era Julia, Sabrina. E ela falava que não era uma leitura para mim porque tinha umas cenas de romance bem sensuais. Ela também gostava muito de palavras cruzadas, aquele coquetel de palavras e ficava tudo isso no banheiro. Então, quando eu ia ao banheiro eu lia os livros escondida porque a minha mãe queria que eu lesse outra coisa, mas não tinha outra coisa em casa e na escola também não era oferecido. Então, eu dei meu jeitinho porque eu queria ler e eu lia esses livros que eram da minha mãe. (P3).

Por esse trecho, percebemos a evidência de uma nova representação, a de que a escola não possibilitou, a princípio, oportunidades e experiências relevantes para a formação leitora. Ainda, a figura do professor não representou um dos principais mediadores em sua trajetória. Nesse caso, podemos dizer que se trata de uma representação da ausência de experiências relevantes no ambiente escolar. Do seu ponto de vista, P3 considerou que a escola não ofereceu experiências de contato com a leitura e a literatura, não contribuindo

significativamente para sua formação leitora.

Outra questão revelada na narrativa de P3 foi a de que a ausência dessas experiências poderia ter levado ao afastamento da leitura, no entanto, isso não aconteceu, pois no ambiente familiar encontrou livros que atendessem sua necessidade, mesmo que para sua mãe fossem inadequados. Identificamos em seu discurso o que podemos chamar de rebeldia que, por vezes, acompanha a leitura e o leitor: “a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos”. (CHARTIER, 1999, p.7).

Nesse ínterim, outra questão que podemos destacar é sobre as representações que acompanham a legitimação de algumas leituras, consideradas clássicas, em detrimento de outras, consideradas inadequadas para um bom leitor, tais como os romances de banca que marcaram algumas gerações de leitores, como os citados no trecho narrado pelo professor 3: Julia e Sabrina.

É preciso observar que esses romances, mesmo não sendo leituras legitimadas pela crítica literária, nem mesmo pela escola e pelo meio acadêmico, foram atrativos em suas épocas e estimularam o gosto juvenil pela leitura na década de 1980, desenvolvendo comportamentos leitores. A narrativa de P3 confirmou a influência dessas obras, tomadas como marginalizadas, na formação leitora de uma determinada época. (SOUSA, 2014).

Ademais, por meio dessa memória, evidenciou-se também a representação acerca do que seria para P3 uma leitura adequada para um leitor juvenil em formação, como era o seu caso no período lembrado. Leitura adequada seria a leitura literária, a partir de uma noção de literatura legitimada, representação de um conjunto de obras clássicas, que podemos entender como sendo os cânones, bem aceitos socialmente porque representam o que é a literatura segundo uma crítica literária.

Sobre o papel da escola e do professor na sua formação leitora, P3 seguiu em sua narrativa complementando acerca da ausência de experiências leitoras vivenciadas nesse espaço:

A escola não teve um papel muito significativo na minha formação. Meus professores, do começo da escola eu não lembro muito, mas as professoras de Língua Portuguesa estavam mais preocupadas com a gramática e, naquela época, nós não tínhamos livros, tinha que copiar, era aquele passar na lousa, era o tradicional, pior que o tradicional. Eu não me recordo de incentivo para ler, a gente lia por conta, nas aulas não éramos cobrados, não tinha momento pra leitura. A gente não ia à biblioteca, eu nem conhecia o espaço da biblioteca. Eu fui conhecer a biblioteca eu já estava na oitava série, daquela época, porque uma professora deu um trabalho que era com música e a gente teve que pesquisar e se reunir e, daí, usamos o espaço da biblioteca pra isso, agora ir lá para pegar livro, para fazer leitura, essa rotina não tinha, faltou mesmo na minha formação. (P3).

A partir da narrativa de P3, percebemos que a ausência de práticas voltadas para a leitura literária em sala de aula compromete a formação de leitores de literatura, ou seja, não tê-las pode afastar os alunos da leitura e da literatura e, caso eles não tenham outras oportunidades para aproximarem-se dos livros, sejam literários ou não, esse distanciamento pode ser definitivo. Daí uma confirmação da importância da escola como instituição capaz de investir na mobilização de capital cultural, como a leitura, e seu papel indispensável de formar leitores literários.

Porém, apesar de não se recordar de nenhuma experiência positiva de leitura desenvolvida pela escola e, portanto, considerar que esse espaço não teve muita influência em sua formação leitora, P3 demonstrou uma representação semelhante a de outros docentes em relação à biblioteca, considerando-a um espaço significativo para o desenvolvimento de práticas de leitura e, inclusive, relaciona suas possíveis lacunas na formação leitora com o fato de ter sido privada de uma rotina mais efetiva na biblioteca da escola, “[...] eu não tive aquela rotina de ir à biblioteca da escola, as professoras não levavam [...] Faltou esse incentivo, essa oportunidade e eu sei que é importante e que faz diferença. (P3).

A representação social sobre a ausência de práticas de leitura literária na escola revelou-se também na narrativa do professor 6, que assinalou a valorização de práticas automatizadas, chamada de leitura ideal, na qual o objetivo era juntar sílabas e formar palavras de uma cartilha. O ser leitor estaria associado a uma representação que destaca as práticas de leitura que são legitimadas pela escola, geralmente, aquelas que dizem respeito ao domínio do código e à boa locução, ligadas aos modelos tecnicistas de alfabetização.

Não me lembro de alguém me incentivando, ao contrário, era eu que procurava coisas para ler, lia tudo que parava na minha mão. Quando fui para a 5ª série, passei a estudar na cidade, pois até a 4ª série estudei numa escola de fazenda, foi aí que comecei a ter contato com outros tipos de livros, primeiro os livros didáticos de História, Inglês e outros que não me lembro mais; os livros de contos e romances eram indicação da professora de Língua Portuguesa, tínhamos que ler e fazer resumos de cada capítulo, além de fazer avaliação de interpretação desses livros, fora da escola eu gostava de ler livros de qualquer gênero, jornais e revistas. (P6).

Apesar de P6 afirmar que não houve ninguém que a incentivasse à leitura, não podemos dizer que o espaço escolar foi de todo ausente em seu percurso, já que foi nesse ambiente que teve oportunidades de contatos diversos com a cultura escrita, por meio dos livros didáticos e dos livros literários sugeridos pela professora de Língua Portuguesa. Por isso, não nos cabe criticar a escola, pois sabemos dos desafios em torno de mobilizar capital cultural e também reconhecemos que, apesar das dificuldades, bem ou mal, ela é a instituição que forma os leitores do nosso país. Voltando às práticas de leitura escolares e reguladoras, como ler para fazer resumos e avaliações, citadas por P6, sua narrativa evidencia que tais práticas pouco colaboraram para sua aproximação com a leitura. Essas atividades não foram colocadas como favoráveis, ao contrário, atribuiu sua iniciação leitora ao gosto pessoal, especificamente:

Desde pequena sempre gostei muito de ler, com 5 anos, aprendi a ler sozinha, gostava de um almanaque que contava histórias do Jeca tatu, era o que eu tinha para ler. [...] Aos 6 anos entrei na escola e logo aprendi ou decorei todas as lições da cartilha Caminho Suave, eu não queria fazer uma folha (atividade) de cada vez, queria fazer todas, porque já conhecia o alfabeto e sabia ler as palavras, juntando as sílabas, e aprender a escrever me encantava. Eu era muito elogiada pela professora por saber ler. (P6).

Novamente, é oportuno citar Barbosa (2009), pois seus pressupostos tratam da mesma questão apontada por P6 em sua narrativa: a leitura escolarizada. A escola, muitas vezes, ainda valoriza uma leitura sustentada pela memorização, decodificação, obrigatoriedade, em detrimento de práticas que permitam a interação, a atividade do sujeito leitor, a construção e compartilhamento dos sentidos dessas leituras.

Concordamos com Barbosa sobre essa obrigatoriedade das leituras, geralmente também vinculadas aos materiais didáticos que já estabelecem interpretações sem considerar o leitor, ser o que, de fato, gera os impasses de

uma escola que deseja formar leitores, mas que afasta os alunos da leitura à medida que faz do ato de ler uma atividade de desprazer e sem sentido.

Diante das práticas de leitura para decodificação que eram valorizadas pela escola, P6 explicitou também uma representação de leitura como uma prática relacionada ao gosto particular, ou seja, uma prática que, mesmo quando não incentivada e mediada ou quando não se presencia essa prática realizada por outros, acontece espontaneamente se o sujeito apreciá-la.

Ademais, P6 expressou uma imagem positiva de si enquanto leitor, evidenciando que a leitura lhe parece ser uma prática bastante natural desde muito cedo. Não detalhou a diversidade de influências recebidas na infância sobre a leitura, como fazem outros sujeitos entrevistados aqui, mas relatou que considera que sua formação leitora iniciou-se pelo contato direto com os textos, isto é, pela leitura silenciosa.

Desse contato, dessa relação, afirmou que aprendeu a ler só sem, contudo, evidenciar se o “ler sozinha” indica uma representação de leitor como aquele que decodifica ou como aquele que reproduz modos de leitura, mesmo sem saber ler alfabeticamente, ou, então, se leitor seria aquele que gosta de ler e, portanto, aproxima-se dos textos que tem acesso, mesmo que ainda não seja alfabetizado.

A respeito do contato direto com os livros, mesmo antes de estarmos alfabetizados, concordamos com Chartier (1996a) acerca das práticas de leitura e escrita utilizadas em uma sociedade exercerem influências mesmo nas pessoas que não sabem ler convencionalmente. Isto é, independentemente de uma pessoa ser alfabetizada, ter frequentado ou não a escola, seja ela criança ou adulto, quando inserida nesse contexto, e presenciando tais práticas, é capaz de compreender determinadas estratégias que sejam características dos modos de ler que presencia. Logo, mesmo que não saiba ler, uma pessoa que convive em sociedade carrega conhecimentos sobre as práticas de leitura e os modos de ler. Por isso, podemos dizer que a escola não deve ser omissa em proporcionar situações, vivências e experiências de leitura que contribuam para formação leitora de seus alunos, indo além do ensino do código, da alfabetização, principalmente porque na sociedade brasileira ela é, de fato, o lugar onde a maioria dos alunos pode ter acesso aos livros, especialmente os literários.

Ressaltamos, porém, que a escola, enquanto instituição responsável por

promover ensino, não pode apoiar-se na representação social de que ao entregar livros nas mãos dos alunos a formação leitora acontece de forma espontânea. Sobre isso, notamos que entre os sujeitos entrevistados neste estudo, todos trazem memórias e experiências que remetem à escola, mesmo que não sejam todas consideradas positivas e, inclusive, que, para alguns, essas memórias sejam marcadas por uma ineficiência ou ausência.

O fato é que todos reconhecem a escola como um ambiente privilegiado para se desenvolver boas práticas de leitura e, principalmente, para aproximar os alunos da literatura, já que estamos falando de sujeitos que raramente terão acesso a essas leituras no contexto familiar e social a que pertencem. Nessa linha de raciocínio, apoiamo-nos em Soares (2005) e suas colocações sobre a escola ter sido criada para servir as classes sociais mais favorecidas e que, no entanto, a abertura desse espaço para as classes mais pobres foi, e continua sendo, essencial para a formação social mais justa e igualitária. Desse modo, a autora afirma que:

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as classes populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. (SOARES, 2005, p. 73).

No que diz respeito à leitura de literatura, acreditamos que a escola é ainda mais importante para as classes mais populares, pois as classes dominantes têm mais oportunidades de experiências de leitura literária e de vivências com a literatura, e as artes em geral, fora da escola. Por sua vez, as classes populares não têm acesso aos livros e não convivem em espaços nos quais a prática de leitura literária seja uma constante.

Apesar de considerarmos neste estudo que a leitura de literatura está para além da fruição e do prazer, concordamos com Solé (1995) que, em suas reflexões a respeito da formação de leitores na escola, explica-nos que nossos alunos, a maior parte deles, não tem oportunidades para se familiarizarem com a leitura em seu dia a dia, geralmente convivem com adultos que não sabem ler ou que sabem, mas pouco leem.

Muitas vezes, os alunos não têm livros em casa e ninguém lê para eles.

Por isso, a autora também considera que é papel da escola abrir as portas desse universo da leitura e colaborar para que seja explorado, a princípio, de forma agradável que aproxime os alunos:

A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam incrementadas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, com que se interessem pela leitura, é dotar-lhes de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1995, p. 03).

Notamos, por exemplo, que, entre os professores entrevistados, a maioria não teve acesso aos livros em casa ou, quando tiveram, eram livros diversos que eles, hoje, identificaram como não literários, a partir de uma representação social de que a literatura são os clássicos, os cânones. Por essa razão, compartilham a representação social de escola como espaço cuja função é oferecer oportunidades para essa aproximação, garantindo um direito dos alunos, o direito de acesso à literatura e a todo conhecimento e formação que essa possibilita.

Dessa maneira, a escola e os professores que tiveram durante os anos na educação básica marcaram suas memórias e perpassam, hoje, por suas práticas de ensino. Por isso, percebemos que as práticas pedagógicas que desenvolvem, especialmente as voltadas para a leitura, de textos literários ou não, estão muito próximas daquelas desenvolvidas por seus professores, como uma transposição didática.

Podemos dizer que tais práticas não se apagaram de suas memórias e são lembradas no momento de planejarem e formarem suas atuações enquanto profissionais de ensino e formadores de novos leitores, juntamente com memórias de experiências e práticas de leitura que vivenciaram na família. É o que notamos, por exemplo, no trecho a seguir:

Ensinar através de música, por exemplo, eu lembro que teve uma professora que fez isso no sexto ano e era algo muito interessante. Todas as vezes que eu vou trabalhar com música, eu lembro dela. Não tem como não lembrar, né? Mas eu, ao longo do tempo, fui desenvolvendo também alguns projetos um pouco diferenciados de leitura, fui estabelecendo a minha forma de falar com os adolescentes, então é um pouco de uma mistura, né? Uma mistura de tudo que fizeram comigo ao longo do caminho e um pouco daquilo que eu fui aprendendo também na prática, no dia a dia. (P1).

As experiências de leitura vivenciadas na infância, então, também acabam por influenciar a maneira como o sujeito se relaciona com a leitura em outras fases de sua vida, porque são experiências marcadas, profundamente, por pessoas e elementos afetivos que podem influenciar na criação e consolidação de vínculos positivos ou negativos com a leitura. No caso dos professores, essas experiências marcam também suas concepções e opções sobre a maneira de atuar em sala de aula.

Eu sempre me pego fazendo algo que lembro que fizeram comigo durante a escola, ou decidindo não fazer aquilo que eu sei que foi negativo para mim durante a escola. [...] tento usar o espaço da biblioteca, da sala de leitura, para motivar o hábito da leitura, [...] para que os alunos queiram emprestar livros que gostem para ler em suas casas e, quem sabe, lendo em casa eles acabam aproximando outras pessoas da família à leitura, porque muitos vêm de lares carentes. O hábito de leitura não existe, os pais não sabem ler. Minhas professoras, algumas, usavam a biblioteca, mas não dessa maneira, outras liam muito para nós ou nos deixavam ler por prazer. Busco equilibrar isso, fazer diferente daquilo que não foi bom para mim, aperfeiçoar aquilo que foi bom. (P5).

Ainda, por esse trecho, percebemos também que, além de suas memórias sobre as práticas dos professores que tiveram, os docentes entrevistados buscam na leitura formas de melhorar, tanto a formação quanto a atuação profissional. Os sujeitos investigados demonstraram que construíram a maneira como atuam hoje através de um longo caminho, com a colaboração de práticas de leitura que vêm da infância, adolescência, mas também da vida adulta e do tempo presente. Refletem e repensam suas posições diante da profissão e do objetivo de formar leitores a partir das leituras literárias e do debate teórico de muitas outras leituras.

De toda maneira, é por meio da leitura que planejam e cumprem seus papéis nesse processo de ensinar seus alunos, de aproximá-los das leituras e da literatura e, enfim, colaborarem para que sejam leitores autônomos e, talvez, formadores de novos leitores, levando as práticas de leitura para além do ambiente escolar.

Apesar disso, no que diz respeito ao ensino da literatura e à formação de leitores literários, especificamente, os professores ainda buscam mais subsídios em suas memórias e vivências iniciais de leitura, assim como nos mediadores que marcaram essas experiências, como seus professores, conforme evidenciado no trecho a seguir:

Na verdade, nessa fase que eu cheguei, de estudar muito sobre educação, eu digo que eu sou Freiriana (Paulo Freire) e isso perpassa toda a minha prática, Mas, em relação à literatura, eu não trago conhecimento de nenhum autor, ou metodologia, essas coisas. [...] me baseio mesmo nas minhas experiências, minhas vivências que me formaram leitora e que eu percebo que são bem aproveitadas pelos alunos. [...] faço com base na minha experiência e na minha visão de educação e de literatura que tenho até então. E também, inspirada na professora de português que eu tive na 5ª série de ter uma aula por semana reservada para ir à biblioteca para ler os livros e eu tento sistematizar essa prática. [...] venho pedindo relatos para os alunos durante as aulas de biblioteca, relatos das leituras que fazem em casa, relatos orais ou escritos, apresentações desses relatos, relacionando com músicas, vídeos, podem trazer isso de forma artística também. (P2).

Ainda, outro aspecto que observamos entre as narrativas foi que os professores, além de recorrerem a essas memórias para suas práticas pedagógicas, também recorrem às trocas de experiências de práticas de leitura e de práticas didáticas com seus pares, buscando nisso uma atualização, um aperfeiçoamento de suas ações. Essa troca vem ao encontro do que Bakhtin (2006) considera como uma essencial relação dialógica, pois, para o autor, os indivíduos constituem-se exatamente por meio do dialogismo, das relações sociais que participam, trocando experiências e construindo relações de sentidos.

Para chegar à maneira que ensino hoje, de verdade, os livros que escolho, as coisas que considero, a forma como eu levo isso para os alunos, foi na experiência do dia a dia mesmo. Muito vem das ideias que eu pego dos meus colegas, conversando muito com quem tem mais experiência, quem tem mais bagagem de leitura que eu [...] a gente precisa trabalhar juntos para ter um bom resultado. A gente conversa demais, troca muitas ideias; tem professor que é leitor excelente, conhece muito e eu aprendo muito; uso isso para rever as minhas aulas, a minha maneira de trabalhar, até os textos que escolho eu consigo pensar melhor com a ajuda dos colegas. (P3).

Dessa maneira, os sujeitos entrevistados demonstraram que estão sempre em busca de refletir acerca de suas práticas de ensino, assim como de aperfeiçoar meios e ações que carregam como representações positivas e que trouxeram benefícios para a formação leitora pessoal, tentando repeti-las ou mesmo atualizando-as para o público que atendem hoje. E, com o mesmo objetivo, usam a leitura como meio de acesso à reflexão e à transformação que auxiliam na atuação profissional. Além disso, investem na troca com seus pares que incide também em uma troca de leituras e sentidos para a construção ou reformulação de ideias e ações.

A gente acaba utilizando na nossa prática alguns teóricos: Magda Soares, nas práticas de letramento; Antonio Candido, na literatura. Mas, de verdade, a gente acaba não pensando muito nisso no processo. A gente usa, sem acabar percebendo que a gente usa. Eu não tenho aquela coisa, que hoje eu vou dar aula e vou usar a metodologia a partir de Magda Soares, não. Mas, ela está lá, ainda que nas entrelinhas, assim como os outros autores, na área de linguística, as áreas que a gente trabalha, estão nas entrelinhas da minha prática educativa. Só que a minha história de leitor também está, não dá para se desvincular da experiência. (P1).

O trecho narrado por P1, por exemplo, esclarece bem essa relação entre as experiências de leitura vividas ao longo da vida e a atuação profissional. Não se trata de buscar subsídios apenas nessas experiências pessoais e de grupos para desenvolver a prática docente no cotidiano, mas o fato é que, mesmo com as leituras realizadas na graduação em Letras, as leituras teóricas mais recentes, efetuadas em concomitância com sua ação profissional, as trocas de experiências entre seus pares, eles também recorrem, efetivamente, às práticas de leitura vivenciadas na infância e na adolescência, aquelas que marcaram quem eles são enquanto leitores e professores, como notamos no trecho abaixo:

Eu acabo aproveitando aquilo que foi bom para mim, repito com meus alunos; fico longe de ser como professores que foram referências não muito boas e também me inspiro em colegas de hoje que fazem um trabalho legal e que, às vezes, pensam diferente de mim ou que sabem coisas que eu ainda não sei, é um misto de saberes e leituras para ser o que a gente é, tanto como pessoa quanto como professor. (P1).

Percebemos que as práticas de leitura e as práticas pedagógicas às quais foram expostos na infância e na adolescência estão presentes nas escolhas e nas maneiras como decidem colocar em prática seus trabalhos com os alunos; tais práticas constituem, portanto, suas representações sobre leitura e, conforme explica Chartier (1990), as representações guiam as práticas, nesse caso, as práticas de ensino que envolvem a leitura e a literatura.

Sendo assim, podemos dizer que as histórias de leitura dos professores continuam presentes em suas práticas didáticas a partir de suas representações sobre permanecerem coerentes e relevantes para o contexto atual, pois acreditam que se funcionou com eles, é provável que funcione com seus alunos de hoje também. Logo, os professores, com suas práticas pedagógicas, não se constituíram apenas no momento em que se depararam com a escola, nem

mesmo no momento em que iniciaram a vida acadêmica e tiveram acesso às teorias e práticas formais de ensino; ao contrário, remontam todo o percurso de suas vidas.

À vista disso, o que, a princípio, podemos refletir a respeito dessa primeira categoria de análise é que a infância foi uma etapa marcante na trajetória de formação leitora dos nossos sujeitos investigados. As representações que eles carregam hoje a respeito de gostarem de ler, os livros e histórias que consideram mais importantes, bem como as práticas de leitura que mais apreciam e consideram mais relevantes estão relacionadas às vivências desse período.

Ao considerarmos nosso objetivo principal de acessar e analisar as representações sociais dos docentes, no tocante à leitura literária, à literatura e à formação de leitores, notamos que o sujeito leitor, no caso os professores entrevistados, não é constituído apenas no momento em que chega à escola ou à universidade, acessando, nos dois contextos, as práticas formais e didáticas da leitura, mas inicia-se antes disso, remontando seu percurso de vida como leitor. Percebemos também que as experiências de leitura vivenciadas na infância não estão restritas ao ambiente escolar, pois os docentes revelaram memórias da formação leitora vivenciadas em outros espaços.

Escola e família, seguidas das bibliotecas, foram citadas como representações de espaços que imprimiram marcas significativas na trajetória de formação leitora de cada um dos docentes. Por isso, esses sujeitos valorizam tais espaços e os consideram importantes e necessários para desenvolverem práticas de leitura que colaborem com a formação de um sujeito leitor, principalmente leitor de literatura, embora suas especificações quanto a isso tenham sido superficiais.

Professores, pais e avós surgiram nas representações como sendo seus principais incentivadores de leitura, aqueles que contribuíram para essa mesma formação. Os docentes entrevistados consideram que essas pessoas são aquelas que, por meio de suas práticas de leitura, influenciaram e determinaram as experiências que os aproximaram ou distanciaram dos livros.

A partir disso, repetem algumas dessas práticas com seus alunos, pois acreditam que são práticas que podem ainda darem bons resultados. Em contrapartida, evitam determinadas práticas de ensino que julgam afastar os alunos dos livros, além de tentarem superar as ausências de incentivo e de

motivação que, muitas vezes, marcaram suas vidas na escola.

No que diz respeito às experiências de leitura narradas como mais significativas e que, conseqüentemente, contribuíram de maneira mais efetiva para a formação desses sujeitos enquanto leitores, revelou-se a representação acerca da leitura oral como motivadora e influenciadora em suas trajetórias. Seja no ambiente escolar seja no ambiente familiar, nossos professores contaram que cresceram ouvindo histórias e que essas foram significativas para a iniciação deles à leitura.

Com exceção de P2 que tem pais professores que praticam a leitura com regularidade e P3, que tem uma mãe leitora de romances de banca, a maioria dos professores entrevistados relatou que a prática de leitura não existia ou, pelo menos, não era regular no contexto familiar. Isso porque seus pais e familiares não foram alfabetizados, por não terem frequentado a escola, ou possuíam uma precária alfabetização e, assim, a prática de leitura também foi comprometida.

Por isso, a maioria dos docentes, mesmo quando tinha algum livro em casa, como um almanaque ou a bíblia, somente entrou em contato com uma diversidade de textos escritos por meio da escola. Nesse caso, a escola confirmou-se como um espaço privilegiado para aquisição de disposições, de hábitos e de mobilização de capital cultural aos quais os professores não teriam acesso na família.

Por conta dessas condições e contextos familiares diferentes, a tradição oral fez-se tão presente na infância desses sujeitos. Suas representações mostram que as experiências de leitura pela voz do outro ou a escuta de histórias contadas de memória (contos, causos, parlendas, etc.) são, para eles, práticas relevantes no tocante ao ensino da leitura, sem especificarem a leitura literária.

Para eles, a oralidade é vista como meio capaz de motivar os jovens leitores a aproximarem-se das leituras propostas, bem como a se aprofundarem em suas leituras. Isso vem ao encontro do que Chartier (1996b) apresenta em seus pressupostos a respeito da cultura escrita ao afirmar que as práticas de leitura orais são constantes na infância dos leitores, assim como a presença do autor oral (aquele que lê ou conta as histórias) que podem ser pais, avós, irmãos, professores, continuam sendo “uma figura marcante em toda a história da leitura”. (CHARTIER, 1996b, p. 26).

Confirmamos isso em nossa investigação, pois percebemos que pais,

avós e professores foram as pessoas que, inicialmente, aproximaram os docentes da leitura. Desse modo, o outro teve um papel importante em suas formações como leitores, aproximando-os dos textos, assim como representou modos de ler que foram, de certa maneira, certificados pelos leitores em formação: “[...] ficava ouvindo as histórias da minha avó [...] reproduzia isso com os meus irmãos e primos [...] quando comecei a ir à escola, passei a brincar de escolinha em casa, [...] imitar que eu estava lendo e contando histórias para os meus alunos. (P5).

Também percebemos que as práticas de leitura vivenciadas na infância, mesmo antes de saberem ler, colaboraram para as compreensões acerca do ato de ler e para o início da formação como leitor. Pois, ao verem os adultos manusearem livros, revistas, jornais, construíram noções sobre a cultura escrita, isto é, apropriaram-se dessa cultura, ao mesmo tempo em que atribuíram a isso sentidos e significados. Essas memórias corroboraram o que Chartier (2000) apresenta em seus estudos sobre a leitura ser precedida pela prática de comunicação oral, pois alguns docentes, inclusive, destacaram que, mesmo antes de dominarem o código escrito, faziam de conta que liam, imitando os adultos.

Chartier explica que a leitura em voz alta é uma prática muito antiga que representa um elo entre o leitor e a comunidade, além de aproximar aqueles que não sabem ler dos escritos e dos eventos sociais que perpassam pela cultura escrita. As memórias dos professores entrevistados revelaram, em sua maioria, que foi através dessa prática que adentraram o universo da cultura escrita e, dessa maneira, formaram-se antes ouvintes de livros para, depois, formarem-se leitores e, no caso específico desses professores, serem também, mais tarde, responsáveis por formar outros leitores, por meio de suas práticas didáticas.

Os entrevistados também narraram que nas famílias, em alguns casos, havia situações de ausência de materiais escritos, enquanto em outras os materiais para a leitura estavam presentes e eram diversificados, como almanaques, gibis, romances de banca, etc. Desse modo, revelaram-se representações de que, para esses docentes, o contexto social interfere na trajetória leitora, pois um ambiente letrado é, para eles, um ambiente facilitador. Como podemos notar por este trecho: “Fui privilegiada por ser filha de professores. Havia muitos livros em casa [...] meus pais incentivavam a leitura [...] Eu sei que os meus alunos não têm isso. Os livros são muito caros”. (P2).

Portanto, os sujeitos, em sua maioria, tiveram acesso à leitura

efetivamente pela voz do outro e, dessa forma, através desses modelos de ler e incentivados pelas histórias que ouviam, iniciaram a construção da formação leitora na infância. Quando não tiveram acesso a isso no contexto familiar, foi também na escola que encontraram oportunidades para ouvir as leituras e também para aprender a ler:

Como eu disse, a escola está totalmente ligada a minha formação como leitor. Minha família era tão humilde que meus pais, meus tios, eles não sabiam ler. [...] minha geração foi a primeira que conseguiu ir pra escola. Então só de ter conseguido ficar na escola já foi uma vitória. Se não fosse a escola, eu não teria oportunidade de aprender a ler e, mais que isso, de ler livros diversos. Na minha casa o livro que tinha era bíblia, mas ninguém sabia ler. Ela ficava aberta na sala e minha avó levava para a igreja. Na igreja, eu não sei exatamente como ela fazia, porque ela não sabia ler. Acho que ela abria em qualquer parte e fingia que lia, ia acompanhando o pastor, eu acho. Quando eu aprendi a ler, além dos livros que eu trazia da escola, eu lia a bíblia. Eu gostava de ler para minha avó. É gratificante contar isso. (P1).

Isto posto, podemos dizer que para a maior parte dos docentes que participaram desta pesquisa, a escola e seus professores foram responsáveis pela iniciação da leitura, literária e não literária, pois eles não teriam acesso aos textos, às obras e às experiências de leitura, nem mesmo da audição de leitura se não tivessem efetuado seus percursos escolares. Razão pela qual também reconhecem, hoje, o papel do professor como importante na formação de outros leitores:

Se não na escola, onde meus alunos terão acesso aos livros? [...] os alunos das escolas particulares têm acesso, têm acesso a tantas coisas. Mas, nossos alunos da escola pública não têm. [...] se eu pensar que o livro não é para eles, é o fim. Talvez não tenham outra oportunidade. (P5)

[...] o professor de Língua Portuguesa precisa ter esse objetivo de formar leitores, principalmente porque nossos alunos dependem de nós e da escola para ter isso, porque em casa a maioria não tem essa oportunidade. Assim como eu não tive e a escola fez a diferença para mim. (P1).

Entretanto, mesmo com várias narrativas que destacaram a relevância da escola e dos professores que marcaram essa aproximação aos livros e ao gosto pela leitura, alguns trechos dos discursos revelaram representações sobre a leitura escolarizada, convencional e regrada, vista como uma prática que distancia os leitores dos textos, “[...] no ensino médio, eu lembro que comecei achar um pouco chato ter que ler os livros. Eu gostava tanto de ler antes, mas fui deixando de gostar porque eu não tinha tempo para ler os livros que eu gostava”. (P4).

Resumidamente, essa primeira categoria de análise revelou como foi o desenvolvimento das práticas de leitura na trajetória formativa desse grupo de sujeitos entrevistados, por meio da análise das estruturas individuais. Dessa maneira, compreendemos melhor as circunstâncias sociais do passado, regatadas pela memória narrada, que colaboraram significativamente no processo de construção da disposição à leitura, bem como os meios e os modos de ler e a apropriação da leitura desses sujeitos.

Percebemos que os sujeitos recorrem à memória para efetivar sua atuação profissional, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura, pois, para eles, as práticas didáticas das quais se recordam colaboraram para formá-los leitores competentes e, assim, acreditam que podem ainda colaborar para aproximar outros da leitura.

Sobre essa evidência, trataremos de averiguá-la melhor no momento de análise da terceira categoria, cujo intuito foi o de relacionar as representações docentes acerca da literatura e da leitura literária, bem como das noções sobre a formação de novos leitores, especificamente literários, com as práticas pedagógicas que adotam em suas salas de aula, voltando-se para seus alunos dos anos finais do ensino fundamental.

O que notamos até o momento foi que os docentes mostraram em suas narrativas que o início de suas trajetórias leitoras e seus primeiros incentivadores da leitura, foram importantes para chegarem aos leitores que são hoje. As primeiras experiências de leitura, ou aquelas agregadas ao longo da vida, permanecem como marcas que carregam e as objetivam por meio de práticas profissionais, momento em que replicam suas lembranças com seus alunos, por considerá-las modelos de práticas didáticas eficientes ou consolidadas pela escola.

Além disso, outro traço que se fez perceptível nessa primeira categoria analisada foi a maneira ampla e geral usada pelos professores para referirem-se à leitura e ao leitor. Notamos sem suas respostas certo silêncio em relação à literatura. Leitura e leitura literária, leitor e leitor literário são mencionados de forma indiscriminada, muitas vezes sendo tratados como sinônimos. Em todo caso, o que se fez evidente foi que evitaram comprometer-se em suas respostas acerca de especificações sobre a literatura. Acreditamos que uma possível justificativa para esse silêncio tenha relação com suas formações iniciais, o que

verificamos nas próximas categorias de análise.

Na sequência deste texto, trataremos das informações evidenciadas na segunda categoria sobre a trajetória acadêmica e profissional desses sujeitos, observando como se deu a formação deles enquanto professores, como também em que se pautaram suas escolhas nesse percurso, principalmente, se essas escolhas comunicam-se com as representações sociais evidenciadas nas experiências narradas da trajetória de formação leitora, isto é, se essas escolhas organizaram-se a partir de determinadas representações expostas por esses sujeitos até aqui.

Ademais, verificaremos quais as experiências da trajetória acadêmica desses docentes, especialmente durante o curso de Letras, são mencionadas como significativas e influentes para o percurso leitor de cada um deles, inclusive se colaboram, ou não, com a atuação profissional que desenvolvem hoje.

4.2 A trajetória acadêmica e profissional.

Nas narrativas docentes, verificamos aproximações e distanciamentos no que diz respeito aos caminhos que os levaram à escolha profissional. Suas histórias sobre como tornaram-se professores de Língua Portuguesa são singulares e individuais, mas estão ligadas por acontecimentos e condições semelhantes, bem como por representações sociais que se aproximam.

Desse modo, iniciamos essa categoria de análise sobre a trajetória acadêmica e profissional com a contextualização de alguns aspectos das condições sociais e familiares que são significativos para a compreensão de suas escolhas.

Na sequência, apresentamos trechos das narrativas que trazem informações sobre a formação escolar no ensino fundamental e ensino médio que foram relevantes para a escolha pelo curso de Letras. Além disso, reservamos também um espaço para tratar de informações que surgiram nas narrativas acerca da extensão universitária.

Por fim, debruçamo-nos a analisar as falas sobre as contribuições do curso de Letras para a formação do professor no que se refere ao ensino da literatura e da leitura literária e suas contribuições para a formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental, observando quais representações sociais surgem nesses discursos.

A princípio, dos professores que entrevistamos, a maioria relatou que suas famílias não tinham a prática de leitura como uma atividade regular. Isso está presente tanto nas narrativas daqueles que são filhos de pais que frequentaram a escola como também nas falas daqueles cujos pais não tiveram acesso a uma escolarização de longa duração e, em alguns casos, não tiveram acesso à escola em nenhum período:

Minha família era tão humilde que meus pais, meus tios, eles não sabiam ler. Ninguém frequentou a escola, a minha geração foi a primeira que conseguiu ir pra escola. (P1).

A gente morava no sítio, eu estudei na escola do sítio até a quarta série, depois fui estudar na cidade. Era uma realidade muito diferente; meus pais não estudaram, porque quando eles eram crianças a prioridade era ir para a roça, trabalhar para ajudar em casa. Eu também, quando criança, ajudava nos serviços, mas já pude estudar. (P6).

Meus pais frequentaram a escola, os dois concluíram o ensino médio. Mas, eles não eram muito de ler. Eu e minha irmã fomos muito incentivadas a ir bem na escola porque meus pais apoiavam muito, mas a gente se aproximou da leitura só na escola, porque em casa não era um lugar cheio de livros e que a família lia muito. Eles incentivavam de outras formas, diziam que estudar era importante, cobravam as notas, essas coisas. Os livros foram surgindo quando ficamos maiores e começamos a comprar, a ganhar. (P4).

Na minha família, algumas pessoas estudaram mais e outras menos. Meu pai estudou até a oitava série e teve que sair da escola para trabalhar o dia todo. Mas, ele concluiu a escola depois, já adulto. [...] A minha mãe estudou até a quarta série no sítio e não estudou mais porque meu vô não deixava as meninas irem para a cidade estudar. Ela também concluiu a escola adulta. [...] quando eu era criança, não tinha tanta leitura em casa, eram mais as histórias que eles contavam sem livro, principalmente minha avó. Mas, meus pais sabiam ler, logo que eu comecei a ir para a escola eles liam os textos dos livros e da cartilha comigo. Eu lembro que eles me incentivavam muito, pediam para eu ler as placas, as embalagens, assim comecei a ler rápido. Mas, livro, que fosse sei lá de literatura mesmo, eles não incentivavam porque era algo fora da nossa realidade. Isso eu fui fazer na escola. [...] no começo, todo livro que eu levava da biblioteca da escola, eles liam também. (P5).

Apenas P2 e P3 apresentaram experiências diferentes em relação à disponibilidade de livros e à prática de leitura em casa, na infância. P2, em razão de ter pais educadores, conviveu desde seus primeiros anos de vida com vários livros e com diversas oportunidades de experiências de leitura: “Na minha casa sempre houve livros, meus pais são leitores. Eu sempre tive uma relação muito próxima com os livros.” (P2).

Por sua vez, P3 tem uma mãe que, ainda hoje, aprecia a leitura de romances. Por isso, esses livros fizeram parte de sua infância e a mãe representa um modelo de ser leitor que incentivou e aproximou P3 da leitura e da curiosidade pelos livros que estavam disponíveis em sua casa:

Lá em casa, meus pais estudaram sim. Claro que não foram incentivados a estudar muito, fazer faculdade, tudo isso. Mas eles estudaram, trabalhavam e estudavam. O meu pai não é muito dado a ler, mas a minha mãe gosta dos romances. Aqueles romances que eu falei, do estilo Sabrina. Desde sempre eu me lembro dela lendo esses livros e fazendo as palavras cruzadas dela. Eu comecei a ler de verdade por causa disso, a ler livros. Porque, na escola era tudo tradicional, copiar e ler bem técnicos, assim. Ler livros eu fui ler de curiosa, porque eu queria ler os livros dela e, como ela não deixava, daí que eu ficava mais curiosa ainda e ia ler escondido. (P3).

A análise desses trechos leva-nos a observar um ponto que se destacou nas narrativas: o incentivo que os professores receberam de seus pais em relação

à escola, mesmo que esses não tenham estudado muito ou não tenham frequentado a escola.

As famílias, em geral, mesmo quando não tinham a leitura como uma prática comum e regular, em razão da pouca ou nenhuma escolaridade que tiveram, incentivavam seus filhos para o estudo e reconheciam um papel importante da escola para a formação desses filhos.

Apesar da falta do hábito de leitura da maioria dos pais, o que não tem relação com o gostar ou não de ler, mas com a ausência de oportunidades para terem desenvolvido isso, todos incentivaram os filhos para que adquirissem esse hábito e, inclusive, para que permanecessem na escola, mesmo com as dificuldades das famílias, a fim de que pudessem alcançar níveis melhores de escolarização.

Esse movimento das famílias a respeito de valorizarem a escola, o ensino e a aprendizagem, colaborou para que os professores entrevistados chegassem a um nível de escolaridade superior ao de seus familiares, rompendo com a realidade e o contexto inicial de suas infâncias. Ao frequentarem regularmente a escola, progrediram em seus estudos, cursaram suas faculdades e puderam também constituir hábitos e práticas de leituras diferentes das que vivenciaram na infância em suas famílias.

Mesmo P2, que tem pais professores, também teve ascensão no nível de formação escolar, em comparação com seus pais, pois contou ter mais especializações em sua formação acadêmica e ter cursado um mestrado. Isso nos mostrou como a mobilização da família de origem em relação aos estudos e às práticas de leitura e escrita colaboraram para a formação acadêmica de todo o grupo de professores desta pesquisa.

Acreditamos que algo que interfere no desenvolvimento dos indivíduos, inclusive em suas decisões sobre a vida escolar e a escolha profissional, é o capital cultural que possuem. Isto é, o conjunto de bens culturais que um sujeito obtém é o que também colabora para um melhor ou pior desempenho na vida escolar e suas decisões quanto à carreira profissional. (BOURDIEU, 1998).

Por isso, podemos afirmar que há uma relação entre a formação cultural, assim como a trajetória social da família (avós, pais), e o desempenho escolar das crianças (filhos, netos). O capital cultural construído e oferecido pela família interfere na trajetória de formação de seus descendentes. Como as práticas de

leitura estão inseridas nesse conjunto de bens culturais, notamos que os professores que pertencem a famílias que tinham a prática de leitura literária associada aos seus bens culturais, foram mais incentivados a aproximarem-se e aprofundarem-se das leituras. Como confirmamos pela narrativa de P2: “Eu recebi bastante incentivo para ler, tinha espaço para ler sozinha e também para ler em família”.

A partir das histórias de vida de P3 e P5, por exemplo, percebemos que a prática de leitura no contexto familiar não era tão regular em comparação com a narrativa de P2. Porém, aproximaram-se da leitura porque tiveram acesso a alguns livros em casa, como no caso de P3, ou tiveram pais que, por conta de saberem ler, conseguiam incentivar a leitura, no caso de P5.

Por sua vez, os professores que pertencem a famílias que, por razões sociais e econômicas, tiveram menos acesso aos bens culturais, são mais profundamente marcados pelas oportunidades de práticas de leitura ofertadas pela escola ou, até mesmo, marcados negativamente pela ausência dessas oportunidades.

Para esse grupo, as práticas da tradição oral, as histórias contadas de memória pela família e seus professores, compõem suas principais lembranças da trajetória de formação leitora inicial, conforme tratamos na categoria de análise anterior e reforçamos aqui. Isto é, não se recordam de vivenciarem na infância experiências com livros em casa ou da leitura de adultos com os quais conviviam.

Além de notarmos que pertencer ou não a famílias com mais acesso aos bens culturais e materiais contribuiu para um maior ou menor acesso a práticas de leitura diversificadas e o contato direto com a literatura, também constatamos que a própria escolha profissional foi afetada pela formação e trajetória social e cultural da família, confirmando que a mobilização de capital cultural influencia as decisões acerca da profissão.

Afinal, para as famílias com menos capital cultural, com piores condições sociais e econômicas, a profissão de professor foi aceita e, na maior parte das vezes, até mesmo incentivada. Para os docentes que vieram de famílias com menos anos de escolarização, ou até mesmo nenhum acesso à escola, a profissão docente representou um marco importante para a ascensão social desses sujeitos.

É o caso de P6 que afirmou que a conclusão do magistério foi uma vitória

de toda a família, pois nenhum familiar havia avançado tanto nos estudos e, assim, ter uma professora como parte da família foi uma grande virada na vida de todos, que passaram a considerar que estudar era algo possível para eles.

Professor 5, já contava com o exemplo de uma professora na família, sua tia. Essa tia foi a principal referência de ascensão social e de formação profissional que a família usou como incentivo para os estudos dos filhos, além de representar também a possibilidade mais concreta da própria escolha pela profissão: “[...] isso foi surgindo como uma possibilidade para mim, a mais acessível. Era também a faculdade possível de ser feita na época. Pública e próxima de onde morava”.

Já para P4, a escolha profissional passou pelo incentivo da mãe que comprava cadernos e canetinhas para brincarem de escolinha em casa, uma imitação, um faz de conta que marcou sua infância e que foi recordado no momento de justificar sua escolha profissional: “adorava brincar de escolinha em casa com a minha mãe e irmã [...] desde cedo minha mãe incentivava a gente a ser professora, porque ela sempre elogiava a profissão”.

No caso de P1 e P3, a principal motivação para a escolha profissional veio da própria escola e de seus professores. P3 descobriu cedo que apreciava ensinar, ajudando a professora com os alunos que tinham dificuldades e, além disso, sua mãe reforçava que isso poderia se transformar em profissão.

Professor 1 admirava seus professores e gostava muito de ler e de ensinar outros colegas. Mas, justifica que sua escolha não foi guiada apenas por esse sentimento, pois também considerava a ideia de ser um jornalista, deixada logo de lado em razão de envolver dificuldades ainda maiores que aquelas já enfrentadas. Portanto, [...] “ser professor foi o caminho mais realista, eu não tinha condições de estudar longe, fora da minha cidade, e nem de pagar uma faculdade”. (P1).

Em contrapartida, entre as famílias com mais anos de escolarização, a tendência dos pais foi de incentivar seus filhos a buscarem outras profissões, que são hoje mais valorizadas pela sociedade, foi o caso de P2 que nos contou que:

[...] na 8ª série, eu coloquei na cabeça, cisme que queria fazer o ensino médio profissionalizante, magistério. Meus pais apoiaram, mas eles preferiam que eu fosse para outra área, porque eles conheciam as dificuldades. Eles desejavam que eu tivesse uma profissão mais reconhecida, financeira e socialmente. Mas, eu insisti. Cursei dois anos e me apaixonei pela educação, eu gostava das discussões teóricas e adorei as práticas de estágio. (P2).

Destacamos isso para observar que identificamos nessas narrativas uma razão, de acordo com nossas análises, para que a maioria das pessoas que optam pela carreira docente venham de grupos familiares nos quais eles representam a primeira geração que teve oportunidades de acesso e permanência a uma escolarização que chegasse ao Ensino Superior, como vemos pelas falas da maioria dos professores que entrevistamos.

Por um lado, para as famílias que tiveram menos anos de escolarização, a profissão docente representou a possibilidade de ascensão social, sendo bem recebida e valorizada. Por outro lado, entre as famílias com mais escolaridade, essa profissão foi menos incentivada, por causa de sua desvalorização social, e os filhos foram orientados a escolherem outras carreiras.

Ao nos depararmos com essas representações, voltamos aos pressupostos de Bourdieu (1998) e observamos a relação do capital cultural e a escolha profissional dos sujeitos. Entre as famílias com capital cultural potencializado, a decisão de ser professor foi mais contestada, mesmo que sutilmente, em tom de preocupação sobre a falta de prestígio dessa profissão. Foi esse o caso de P2, por exemplo.

Apesar disso, P2, mesmo com mais oportunidades e possibilidades para seguir outra carreira, insistiu na profissão docente, a mesma de seus pais. Isso se aproxima do conceito de herança, dos estudos de Bourdieu (1998). Como já dito antes neste texto, a relação entre pais e filhos potencializa e transmite seu capital cultural aos descendentes, que podem perpetuar algo desse contexto, pela identificação ou pelo respeito. É o que ocorre em casos de filhos que escolhem determinada carreira porque essa era a profissão dos pais, avós ou tios, por exemplo: [...] “não tinha como seguir outro caminho, eu cresci vendo a dedicação e paixão deles em ensinar, apesar de todos os problemas. Eu queria isso para mim [...]”. (P2).

A essa apropriação de recursos culturais, assim como a reprodução de comportamentos, escolhas e práticas valorizadas pela família, Bourdieu (1998)

chama de herança. Portanto, em famílias nas quais existe um capital cultural e relações que favoreçam seu compartilhamento, os descendentes carregam como herança vários recursos culturais que colaboram para a formação escolar, profissional e, no tocante ao nosso tema, também para a formação leitora.

Quanto à formação escolar que antecedeu a escolha profissional, todos os professores que participaram desta pesquisa cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas. Cursaram o Ensino Médio também em escolas públicas, com exceção de P4 que cursou em escola particular sendo bolsista, em razão de sua participação na equipe de xadrez do colégio. O Ensino Superior também ocorreu em instituições públicas, inclusive na mesma instituição, na modalidade presencial, no caso de todos os docentes entrevistados.

Desse período escolar, destacamos a fala de P1, que não teve na família acesso a um capital cultural que o aproximasse das práticas de leitura, da literatura, da escrita e da arte em geral. Porém, compartilhou a lembrança sobre familiares que exerceram, da maneira como puderam, um controle da escolarização. Apesar de não saberem ler, ou lerem minimamente, porque não estudaram ou porque estudaram pouco, reforçavam a importância e autoridade da escola, cobrando boas notas de seus filhos e controlando suas tarefas.

Sempre fui bom aluno, lá em casa isso era muito cobrado. Minha avó me fazia ler a bíblia para treinar a leitura e eu gostava. Não podia ser um aluno nota média, tinha que ser nota dez, tinha que prestar atenção nos professores e aprender, era o mais importante. Minha mãe não sabia ler e escrever, mas sabia o valor da escola e me manteve na escola mesmo sendo difícil, vários primos meus não terminaram de estudar para ir trabalhar, mas eu não fui porque minha mãe não deixava. Eu até trabalhei vendendo doces e outras coisas, mas sair da escola não podia. A escola foi importante para mim, acho que tanto que não quis mais sair dela, de aluno virei professor e continuo lá inspirando meus alunos, principalmente aqueles que têm mais dificuldades, como eu tive. (P1).

O investimento que a família fez, não essencialmente financeiro, mas sim de tudo que sacrificou para que P1 permanecesse na escola e estudasse mais, na intenção de que alcançasse uma formação pessoal e profissional que rompesse com um círculo familiar de analfabetismo, de poucos anos de estudo, de dificuldades de leitura e escrita, incentivou também a escolha profissional desse docente, uma vez que cresceu com a representação social de valorização da educação, identificando-se com o contexto escolar e o processo de ensino e aprendizagem, a ponto de desejar ser professor.

É válido destacar que todos os docentes entrevistados demonstraram em suas narrativas representações positivas a respeito do desempenho escolar que tiveram durante a Educação Básica. Todos narraram lembranças do bom rendimento e do sucesso escolar durante o ensino fundamental, ensino médio e mesmo durante o curso superior. Todos apresentaram representações sociais sobre terem sido alunos destaques, melhores alunos da sala, dedicados e participativos.

Essas colocações colaboram para refletir sobre discursos sociais que há muito circulam entre nós como o de que os professores são pessoas que tiveram desempenho ruim na escola e, considerados incapazes de cursarem outras carreiras, acabaram na profissão docente, como uma última opção ou por falta de opção. Os professores entrevistados são exemplos de que alunos com bom desempenho na escola, assim como eles foram, também se interessam pela carreira docente, por diferentes motivos.

Para alguns, a profissão foi mesmo a opção mais acessível, mas não em razão de suas capacidades intelectuais e dedicação como alunos, e sim por razões sociais e econômicas que exigiram que escolhessem universidades mais próximas, públicas e uma carreira que permitisse atuar e ter retorno financeiro mais rápido, o que no caso das licenciaturas é possível, pois mesmo antes de concluí-las, os alunos já podem dar aulas, conforme as regras de algumas secretarias de educação. Para esses professores, a escolha pela docência não foi pela falta de opção,

pois, do ponto de vista intelectual, todos tinham habilidades e competências para se dedicarem ao curso que quisessem. No entanto, alguns viram na profissão a possibilidade mais próxima para romper com as dificuldades enfrentadas no contexto social em que se encontravam. Mesmo nesses casos, a escolha pela profissão realizou-se também pelo desejo, pela representação positiva da profissão e pela possibilidade de transformação de suas vidas por meio dessa carreira.

Em outros casos, mesmo com mais oportunidades para escolherem cursos diferentes, os professores optaram pela carreira docente. Como P2, por exemplo, que mesmo com condições sociais e econômicas que permitiriam voltar-se para outros cursos, além do incentivo dos pais para que tentasse seguir outra área, insistiu em formar-se docente, cursando, inclusive, antes da graduação em

Letras, o magistério durante o ensino médio.

P4 é mais um exemplo disso, pois encontrou na escola particular que frequentou durante o ensino médio muitos incentivadores para que seguisse outras profissões, mas insistiu em sua ideia de cursar uma licenciatura, motivada por suas preferências e representações sociais: “algumas pessoas na escola reprovavam, [...] eu não falava de tentar outros vestibulares, só prestei Letras, [...] não vejo a profissão como um fracasso, toda área tem suas dificuldades”. (P4).

Por isso, as narrativas também refutam, de certo modo, o discurso social de que não há na escola alunos que se interessem pela carreira docente. Os professores entrevistados revelaram que a escolha pela profissão partiu de uma ideia, uma decisão construída ao longo dos anos na educação básica, motivados por suas inspirações em professores que tiveram, familiares que seguiam a profissão ou mesmo pela identificação com a escola e o ato de ensinar.

A respeito da escolha pelo curso de Letras, todos os professores destacaram o gosto e a preferência durante a educação básica pelas aulas de Língua Portuguesa e a identificação que sentiam em relação aos professores que lecionavam tal disciplina. No entanto, apenas P1 teve como um de seus critérios para a escolha pelo curso de Letras seu interesse pela leitura e a literatura, “[...] gostando mais da literatura eu acabei decidindo prestar o vestibular e cursar Letras; e eu fiz Letras/Literatura mesmo”.

Essas representações sociais sobre os pais, avós e professores, especialmente o professor de Língua Portuguesa, serem lembrados como as principais influências que os levaram à escolha pela profissão docente e, especificamente, docentes de Língua Portuguesa, não é um dado exclusivo deste estudo. Annibal (2009), ao entrevistar professores de português do Brasil e de Portugal, notou que as famílias, principalmente as mães, podem influenciar as representações sociais que se constroem sobre a leitura e, até mesmo, sobre a escolha do curso de Letras e da carreira de professor: “[...] Diz que a leitura sempre esteve presente em sua vida. A mãe e as tias liam muito para ela e para as irmãs. [...] chegou à conclusão de que como gostava de ler e de poesia, o indicado era fazer Letras”. (ANNIBAL, 2009, p. 135).

Entre os professores entrevistados, apenas P1 considerou seu gosto pela leitura no momento de escolher o curso. Os demais professores optaram por Letras/ Inglês em razão da língua estrangeira e, principalmente, por terem a

oportunidade de lecionar em duas disciplinas na educação básica (Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Dessa maneira, o principal critério que utilizaram para essa escolha foram as oportunidades de trabalho, pois para lecionar a disciplina de literatura no ensino médio, por exemplo, precisavam apenas da licenciatura em Letras e não especificamente em literatura.

Todos os professores entrevistados cursaram a graduação em Letras na Universidade Estadual do Norte do Paraná, em Jacarezinho-PR. Essa é uma semelhança justificada pela região em que os docentes residem. No momento da entrevista, quatro deles moravam no município de Ourinhos-SP que faz divisa com Jacarezinho-PR e dois deles residiam em Jacarezinho. Sendo assim, a Universidade foi a instituição de ensino superior público que estava mais próxima desses docentes.

Esses docentes também investiram na formação continuada em diferentes instituições, conforme descrevemos no capítulo 3, principalmente em busca de aprimorarem a prática e o desempenho em sala de aula, assim como para ampliarem as suas possibilidades de trabalho. Sobre isso, observamos que compartilham da representação acerca da importância da formação do professor para o seu crescimento e desenvolvimento profissional.

Consideram a formação continuada como um requisito fundamental para a melhor atuação em sala de aula. Por isso, investiram nessa formação, como destacamos na narrativa de P6: “[...] com o magistério as oportunidades eram poucas [...] pensando em ampliar minha possibilidade para atuar no campo da educação entrei na faculdade para cursar Letras.”

Além disso, revelaram que, mesmo diante das diversas dificuldades da realidade escolar, estão sempre à procura de oportunidades de formação na área na qual atuam a fim de conseguirem subsídios teóricos e práticos que colaborem para que possam ensinar de maneira mais adequada, segundo suas percepções.

Após narrarem sobre a formação acadêmica, os professores foram indagados a respeito das contribuições do curso de Letras para atuação em salas de aula dos anos finais do ensino fundamental pensando, principalmente, nas contribuições voltadas para o trabalho com a leitura e a literatura que pode incidir na formação de novos leitores de literatura na escola.

A esse respeito, dividimos as narrativas em torno de dois questionamentos: 1) Se o curso de Letras possibilitou preparação profissional

coerente com a realidade do contexto escolar que enfrentariam. 2) Se a formação no curso de Letras atendeu suas necessidades para sentirem-se preparados para desenvolverem práticas voltadas para a literatura e a leitura literária com objetivo de colaborarem com a formação de leitores literários na educação básica.

Em relação à graduação em Letras ter possibilitado ou não uma formação coerente com o contexto escolar que os professores enfrentariam quando saíssem da faculdade, as respostas evidenciaram que, apesar de avaliarem a formação inicial no curso positivamente, compartilharam a ideia sobre a supervalorização que o curso deu aos estudos das teorias em detrimento das questões práticas que se referem à atuação docente.

As narrativas assemelham-se quando concordam que é necessário mais espaço no curso para a discussão e a reflexão acerca da formação do professor de Língua Portuguesa, aproximando os estudos teóricos da realidade que enfrentamos na sala de aula. Isto é, aproximando teoria e prática de maneira mais significativa.

A faculdade me deu um conhecimento muito bom sobre a língua, sobre teorias, mas no dia a dia você se pega, às vezes, fazendo o tradicional porque não estava preparado para aquilo. (P1).

[...] a teoria não foi aplicada a nenhuma realidade [...] seria muito melhor se na universidade as discussões teóricas já se aproximassem mais da realidade das escolas que é onde a gente atua depois que sai da faculdade. (P2).

P3 destacou, inclusive, que apesar do curso em Letras ter oferecido a oportunidade de estágio, a maneira como esse estágio desenvolvia-se, com o foco apenas no cumprimento de um critério para a aprovação no curso, ou seja, o mais importante era cumprir o número de horas de estágio e preencher fichas e relatórios que comprovassem isso, não colaborou para enfrentar a realidade da sala de aula: “[...] o estágio é para a gente ver como dá aula, mas a gente não discute, fica só na observação e entrega a ficha lá com os relatos [...] distante do que a gente enfrenta quando assume uma sala”.

Ainda, P4 também narrou sobre sua experiência negativa com a disciplina de estágio, afirmando que o pouco espaço aberto para diálogo focava em falar dos problemas da educação sem, contudo, levá-los a refletir sobre ser professor e as possibilidades de mudanças ou como poderiam prepararem-se para enfrentá-

los: “A professora dessa matéria nem foi professora de escola [...] ela nem conhecia a realidade na prática para nos preparar para ela”.

Nesse sentido, é pertinente trazer para análise as contribuições de Perrone- Moisés (2006) sobre a constatação de um abismo entre o que muitas vezes é priorizado pelos cursos universitários que formam professores e as necessidades da educação básica. Segundo a autora, a preocupação dos professores universitários a respeito do que ocorre na educação básica limita-se, na maior parte das vezes, a constatar a realidade e lamentar sobre a mesma, pois não reconhecem as possibilidades de usar a universidade para não apenas criticar, mas trazer propostas que podem colaborar para a transformação desse contexto, “propostas concretas para alterar um estado de coisas criticável”. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19).

Concordamos com a autora sobre os problemas na formação de professores, como a distância entre teoria e prática observada pelos docentes entrevistados, colaborarem para o contínuo dos problemas da base e, por isso, precisarem receber atenção. Se podemos reconhecer a raiz do problema de leitura e escrita na educação básica, a universidade precisa superar a ideia de uma formação apenas de doutores em crítica e teoria literária, oferecendo sofisticadas teorias e temas refinados, para também propor e realizar discussões de conteúdos didáticos do ensino de língua na educação básica e de práticas cotidianas voltadas para esse segmento. (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Além da representação de distanciamento entre teoria e prática no curso de Letras, outra questão que perpassou as narrativas dos professores entrevistados foi a representação sobre o saber docente como algo social, materializado por meio da formação inicial, da formação continuada e, principalmente, através da ação docente, ou seja, da prática profissional e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Esse pensamento aproxima-se do que afirma Tardif (2002, p. 14) quando especifica que esse saber não se trata do “conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas”, mas sim de um conhecimento que é de fato construído e alimentado pelas relações sociais entre os professores. Dessa maneira:

[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho [...] (TARDIF, 2002, p. 14).

As colocações de Tardif (2002) vêm na mesma direção que as representações sociais dos professores quando explica que os currículos dos cursos de licenciatura precisam pensar na formação docente de maneira a considerar esse saber experiencial, o saber da prática, como essencial para a atividade docente, possibilitando que os alunos tenham noções sobre o fazer em sala de aula.

Seus pressupostos vêm também ao encontro das narrativas dos professores a respeito do distanciamento observado entre teoria e prática ao longo do curso de Letras; afinal, esperamos que um curso de licenciatura, como o que os docentes entrevistados frequentaram, invista em uma formação que estabeleça diálogos entre o estudo das teorias e as práticas de ensino.

Na mesma perspectiva, recorreremos aos pressupostos de Pimenta (2009) para reforçar que os saberes pedagógicos, o como ensinar na prática, são fundamentais para uma formação de professores que os prepare de forma mais coerente com a realidade escolar. A autora lembra que, na história da formação de professores, e ainda hoje, priorizamos o conhecimento teórico bastante especializado sem, no entanto, articulá-lo com a prática em sala de aula.

Para ela, os saberes sobre a experiência são aqueles que menos ganharam destaque em toda a história da formação de professores, o que colaborou para gerações de professores que, ao se depararem com a sala de aula, replicam práticas de suas experiências como alunos, imitando os professores que tiveram.

Outras vezes, tentam aplicar os conteúdos teóricos que aprenderam na graduação, contudo acabam muito inseguros sobre como utilizá-los de forma a conseguirem ensinar e possibilitar que seus alunos aprendam, pois essa discussão não se fez presente durante a formação inicial. Verificamos esse traço nos professores entrevistados, conforme será descrito na próxima categoria de análise, no capítulo seguinte deste texto.

Acerca da análise do curso de Letras, especificamente, são também oportunas as contribuições de Rezende (2017) a respeito dos perigos que existem

quando formamos professores que são especialistas na área, mas que desconhecem, ou receberam formação superficial, sobre as metodologias e as práticas escolares.

Bons conhecedores da constituição da língua e de sua literatura, entretanto conhecendo mal ou mesmo desconhecendo as metodologias e práticas escolares [...] a tendência é “aplicar” no ensino básico versões facilitadas do que se aprendeu na universidade. Algo como uma “transposição didática”, ou seja, verter para uma instância de ensino de conteúdos criados e legitimados em outra, mas fazê-lo de um modo mais simplificado para que a matéria se torne apreensível para um público menos especializado. (REZENDE, 2017, p. 115).

O estudo de Rezende contribui para nossa análise, pois evidencia que o ato de refletir, de discutir e se apropriar de metodologias de ensino é importante para que o professor tenha possibilidades de propor novas perspectivas para o ensino, aplicando os conhecimentos e as abordagens, aos quais teve acesso durante o curso, de maneira significativa e coerente com os desafios da escola. Para a autora, quando isso é deixado de lado, ou mesmo tratado superficialmente, a formação do professor é comprometida:

[...] o então professor, recém-formado, ao adentrar a escola, vê-se compelido, por força das condições de trabalho e da prática coletiva, a seguir determinado comportamento didático, desse modo excluindo novas abordagens que porventura tenha aprendido no curso de formação inicial, e sobretudo porque as novidades não foram acompanhadas da apropriação de uma metodologia de ensino para que tais conteúdos pudessem efetivamente fazer sentido a seus jovens alunos. (REZENDE, 2017, p. 116).

As considerações de Rezende (2017) são feitas a partir de seu estudo sobre a relação entre o curso de Letras, da FFLCH, e o curso de Licenciatura da Faculdade de Educação, ambos da USP. No entanto, recorreremos aos seus pressupostos pois podemos estabelecer proximidades de suas conclusões com as narrativas dos docentes entrevistados nesta tese. Afinal, todos formaram-se na mesma faculdade, UENP, e queixam-se também de algo semelhante ao que a autora percebeu em seu estudo nos cursos da USP, o distanciamento entre teoria e prática, a maneira superficial com que são estudadas as metodologias de ensino e a análise do contexto real da Educação Básica, mesmo em cursos de licenciatura.

Os professores revelaram que o curso de Letras, na instituição comum em

que estudaram, oportunizou acesso aos conhecimentos teóricos, fundamentais para que se tornassem especialistas na área e tivessem repertório sobre o que ensinar. Porém, concordam que a formação inicial no curso não os preparou de maneira coerente com a realidade do contexto escolar que enfrentariam como profissionais, o que nos revela que o curso de Letras que frequentaram, apesar de ser um curso de licenciatura, não priorizou o diálogo entre a teoria e as práticas de ensino na formação de seus alunos.

Ressaltamos que essa representação acerca do distanciamento entre teoria e prática, bem como da dificuldade de levar as discussões teóricas para as metodologias e práticas de ensino a serem planejadas, não é uma exclusividade dos professores que participaram desta pesquisa, nem mesmo da instituição na qual estudaram, pois outros estudos realizados com docentes da educação básica revelam dados semelhantes.

Oliveira (2008), ao traçar um perfil médio do professor de Língua Portuguesa da rede estadual paulista e investigar as relações entre a formação, os hábitos de leitura e as práticas de ensino dos professores de língua, coletou dados que mostraram que a formação que esses docentes receberam apenas conduziu ao reconhecimento sobre o que é legítimo dentro da cultura letrada instituída, sem, no entanto, desenvolver a capacidade intelectual e social que os preparasse para assumir uma sala de aula.

Annibal (2009), por sua vez, nas entrevistas dos professores de português do Brasil e de Portugal, notou que os professores brasileiros, principalmente, supervalorizam a escola do passado em relação à escola de hoje. Tal dado também se relaciona com a formação pela qual os professores passam, uma formação frágil acerca das possibilidades de discussões a respeito da realidade do contexto escolar que enfrentarão e, por isso, esses docentes chegam à escola imaginando-a como “um laboratório com infraestrutura para a aplicação direta dos conhecimentos específicos de cada área. Porém, a escola não é isso”. (ANNIBAL, 2009, p. 170). De acordo com o autor, a escola:

[...]É um espaço tão híbrido quanto o restante do campo educacional. A educação compreende uma área de recepção de sujeitos oriundos de várias áreas do conhecimento. Esses sujeitos que coabitam o espaço escolar parecem não compreender qual é a formação do campo educacional, ou seja, que não é o local de reprodução de suas áreas de origem, mas um outro campo, diferente do seu, entretanto, em diálogo constante com as áreas específicas. Essa hibridização de áreas e de

sujeitos exige um olhar menos purista e mais heterodoxo. Multifacetado e de experimentações. (ANNIBAL, 2009, p. 170).

Desse modo, ao relacionarmos as narrativas dos docentes entrevistados com os pressupostos usados para compreensão e análise dessas narrativas, observamos que quando os cursos de graduação voltados para formação de professores deixam em segundo plano as discussões teóricas que envolvem o debate sobre as metodologias, as práticas e a realidade do contexto escolar, acabam não dando oportunidades para que os alunos, futuros professores, reflitam sobre questões importantes.

No caso dos professores de Língua Portuguesa, por exemplo, discussões sobre as concepções de leitura, de literatura, de leitor acabam não sendo pensadas pela perspectiva do ensino e do contexto da educação básica, onde os alunos atuarão profissionalmente. Isso leva professores a passarem por uma formação que não os permite alterar determinadas representações sociais que antecedem o espaço universitário.

No momento em que se encontram em sala de aula, acabam reproduzindo práticas que vivenciaram quando eram alunos na Educação Básica, pois suas representações acerca do que seria o ensino, a língua, a leitura e a literatura estão mais próximas das experiências vividas nesse período; representações essas que, em razão da organização e das prioridades estabelecidas pelo curso de Letras que esses professores frequentaram, não tiveram oportunidades de serem alteradas durante o processo de formação docente.

Sem alterar as representações sociais, os professores não conseguem modificar práticas de ensino que acabam se perpetuando no ambiente escolar, pois não encontram subsídios para conseguirem romper com abordagens conteudistas e tecnicistas de ensino que se justificam por representações que valorizam tais práticas como modelos e referências do que funciona ou que, mesmo não trazendo resultados significativos, representam o que é possível ser feito dentro da estrutura e do contexto em que se encontram.

Portanto, os professores que entrevistamos revelaram representações positivas a respeito das contribuições teóricas do curso de Letras, mas foram unânimes em responderem que o curso não possibilitou preparação profissional coerente com a realidade do contexto escolar que enfrentariam após a formação, isso porque o curso não ofereceu uma formação teórica que dialogasse com as

reflexões das metodologias e práticas de ensino.

Na sequência, quando indagados a respeito das contribuições do curso de Letras para atuação no trabalho com a leitura literária e a literatura, revelaram mais uma vez um distanciamento, um desencontro entre as discussões teóricas e as metodologias e práticas de ensino. Esse desencontro foi uma marca no curso de Letras que, em suas perspectivas, não ofereceu oportunidades de experiências de leitura literária, priorizando uma abordagem científica dos conteúdos teóricos em detrimento das discussões e debates sobre o próprio ato de ler, o que é o texto literário e o ensino, por exemplo, como narra P1:

[...] recebi uma boa formação sobre literatura, para que eu pudesse entender mais sobre a literatura e os textos literários, para que eu conseguisse entender a relação da literatura e da sociedade, isso na faculdade foi muito bom, acho que a faculdade acabou me dando uma boa formação além da literatura, mas com meu próprio conhecimento. Eu senti falta que me ensinasse um pouco mais sobre como você faz para que alguém se interesse pela literatura, pela leitura [...] a gente precisa aprender um pouco que na raça, principalmente nos primeiros anos que você vai na escola, e você vê uma realidade que é bem diferente daquilo que você via na faculdade, porque na faculdade você está junto com pessoas que já se interessam por leitura [...] na escola você lida com uma classe que muitas vezes tem um pavor pela leitura. (P1).

Evidenciou-se, mais uma vez, a representação positiva acerca do curso de Letras e do repertório teórico ao qual tiveram acesso durante o curso. Entretanto, também surgiram colocações semelhantes a respeito da ausência do diálogo entre tais teorias e as práticas de ensino, preparando-os de maneira mais efetiva e significativa para o trabalho em sala de aula, conforme verificamos neste trecho narrado por P2:

[...] mesmo que a formação tenha sido excelente em teoria literária, literatura portuguesa e brasileira, a prática de ensino foi sofrível, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. Eu não aprendi sobre como ensinar a literatura, nem desenvolver meu aluno como leitor. Estudei muito sobre análise, sobre história da literatura nacional e estrangeira, autores, estilos. Mas, faltou uma discussão. O que é ou não literário, porque não é óbvio. Literatura juvenil precisava ser discutida, porque nós trabalhamos com alunos do ensino fundamental. (P2).

Os professores apontaram várias necessidades sobre as reflexões acerca do ato de ensinar que não foram contempladas ao longo do curso de Letras, pois,

mesmo que tenham optado por um curso de licenciatura, contaram que as discussões teóricas aconteciam mais no campo técnico e científico que por meio da contextualização e da reflexão sobre a prática de ensino e a realidade da escola.

De acordo com P3, por exemplo, durante o curso de Letras, foram raras as oportunidades de se discutir a literatura na perspectiva do ensino e, ao encontro disso, P4 narrou que, além da falta de oportunidades para se discutir sobre o ensino, também houve uma certa dificuldade de estabelecer diálogos sobre conceitos e definições que geravam dúvidas e precisariam, em sua percepção, serem mais explorados e esclarecidos a fim de proporcionar uma melhor formação para a atuação profissional, para a prática docente.

[...] Esperava que na faculdade fosse explicar mais sobre os livros. Como posso dizer? Não como analisar, a época, o autor, porque essa coisa teve. Tive as disciplinas de estudos literários que explicava isso. Mas, não teve uma aula que falasse o que podemos usar na escola, o que são clássicos, o que não são, o que é best-seller, essas coisas. Também não teve uma aula para discutir o ensino da leitura, como trabalhar a leitura das obras na escola. (P3).

Eu saí da faculdade com dúvidas em relação até ao que é literatura. Parece absurdo, a gente não pergunta essas coisas, é como se a gente tivesse que saber. Esquecemos, às vezes, que a faculdade é para ensinar. Todo mundo parece especialista, então ninguém pergunta nada. Decoramos as definições dos autores, os textos dos professores. Mas precisamos saber o que é a literatura para ensinar, não a teoria, a prática mesmo. Por isso que eu fiz vários cursos e fiz a pós-graduação para ajudar minha formação e me dar segurança com a sala de aula. (P4).

Como narrado por P4, quando os professores se deparam com a sala de aula e os desafios em torno do ensino na educação básica, ao sentirem falta de orientações e conhecimentos do campo didático-metodológico a respeito das práticas pedagógicas, lançam mão de diferentes meios para encontrarem subsídios que possam auxiliá-los, como, por exemplo, a formação continuada por meio de cursos extracurriculares e pós-graduações.

Além disso, para preencherem as fragilidades deixadas pelo curso de Letras em relação às práticas de ensino, outros professores narraram que investem na transposição didática, ensinando de maneira mais teórica e técnica, reproduzindo práticas de outros docentes, sejam inspirados por seus antigos professores sejam inspirados por colegas de profissão.

[...] muito do que aprendi na faculdade não é muito prático para trabalhar com os alunos. No ensino médio ainda se aproxima mais, porque os materiais seguem a linha de estudar a história da literatura que deixa claro o que tem que estudar em literatura e acaba sendo parecido com o que vimos na faculdade, é mais fácil ensinar [...] Por isso, aprendi muito na prática e faço algumas atividades que considero importantes, como a leitura compartilhada [...] isso descobri na experiência, vendo como outros professores trabalhavam. (P5).

A mesma coisa é com o nosso trabalho para o aluno ler, a faculdade deu a teoria, mas o que dá certo ou não aprendemos na prática. Na faculdade vemos a importância da leitura, estudamos a literatura, bem teórica mesmo, não lemos a literatura, estudamos a teoria. No curso de Letras lemos pouco de literatura, é estranho, mas é a verdade. É tanta teoria que não temos tempo. [...] o que levamos para a sala de aula, como fazemos a leitura com os alunos, tudo isso vem da experiência. Para mim veio da experiência. [...] arrisco dizer que foi um pouco insatisfatório. A universidade ainda está distante da escola. (P6).

Ao encontro desse dado, recorremos novamente a Oliveira (2008) que também notou que a formação recebida pelos professores que participaram de sua pesquisa não os levou a desenvolverem disposições ao hábito da leitura literária para, por meio dela, apropriarem-se das obras de literatura e conhecê-las efetivamente para, de posse desse conhecimento, pensarem as práticas de ensino e formação de leitores literários na escola.

Em razão dessas fragilidades da formação inicial, a pesquisadora percebeu que os professores acabam mesmo reproduzindo o conhecimento ao qual tiveram acesso, sem serem, de fato, sujeitos críticos e conscientes de suas leituras e do conhecimento que buscam ensinar, o que também confirmamos entre os professores que entrevistamos nesta pesquisa. Além disso, notamos, em vários momentos dos discursos, seus desvios para não tratarem da literatura, especificamente.

Percebemos, portanto, que não podemos falar de ensino de literatura e de leitura literária que podem colaborar com a formação de alunos leitores de textos literários sem antes considerarmos que é preciso que os professores sejam leitores de literatura, isto é, que tenham um repertório de leituras literárias construído ao longo de diferentes experiências de práticas de leitura efetiva dos textos, vivenciadas durante a educação básica e, também, no curso de Letras. Acreditamos que a maneira como os próprios professores relacionam-se com a literatura e a leitura literária, bem como o espaço e tempo que isso tem em suas vidas, influencia na maneira como ensinam seus alunos a lerem e a lerem literatura, especialmente.

Tal consideração já foi levantada e discutida por diferentes pesquisadores; destacamos para nossa análise, aqui, Bordini e Aguiar (1988) que, a partir da perspectiva de seus estudos na área de Letras, sugerem conexões entre a literatura e o ensino, discutindo alternativas metodológicas para que esse ensino promova a formação do leitor literário.

Segundo as autoras, para que a leitura literária promova-se de maneira significativa dentro da educação básica são necessários alguns requisitos como, por exemplo, um bom acervo de livros de literatura que possam ser usados em diferentes atividades de leitura. Ressaltam, porém, que o mais importante dentre os requisitos que observaram são os professores leitores.

De acordo com elas, professores leitores de literatura, juntamente com uma boa fundamentação teórica e metodológica, além de programas de ensino que valorizem a literatura e, “sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor” colaboram para promover a leitura de literatura de forma eficiente na educação básica. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17).

Nessa perspectiva, observamos que os professores entrevistados narraram que o curso de Letras contribuiu com uma boa fundamentação teórica acerca da literatura, mas que sentiram falta, além do aprofundamento das discussões metodológicas, da própria experiência de leitura efetiva dos textos literários e não apenas o acesso às teorias literárias que ajudam a construir essas leituras, conforme verificamos neste trecho narrado por P1:

[...] pra você formar um leitor [...] tem que pensar em meios de ensinar a ser esse leitor. Esse leitor que eu sou, como que eu ensino o outro a ser? A faculdade não discute isso, mas acho que deveria. E eu fiz Letras/Literatura mesmo, se nesse curso a gente não teve nada pra falar disso, como devem ser os outros cursos de Letras, né? Mas a faculdade me deu uma boa formação em geral, aprendi muito de literatura, só pecou mesmo sobre ensinar isso, como eu vou ensinar [...] além de mais tempo para gente ler a literatura mesmo e não a teoria. (P1).

De tudo isso, notamos que, a respeito dessa segunda categoria de análise, ao narrarem sobre a trajetória acadêmica e profissional, os professores participantes deste estudo revelaram muitos aspectos sobre o contexto social que colaboraram para a escolha de ser professor, bem como as influências e preferências que os aproximaram do curso de Letras. Desse modo, surgiram algumas hipóteses interpretativas em relação a essas falas.

Podemos afirmar, por exemplo, que as famílias de origem desses docentes, independentemente das condições econômicas, exigiram um desempenho escolar disciplinado e de êxito, fator que colaborou para que esses professores passassem pela Educação Básica com bons rendimentos e participação nas aulas, tendo todos uma representação de si que remete ao modelo de ser um bom aluno.

Isso vem de encontro aos discursos que circulam socialmente para atacar professores dizendo que aqueles que investem nessa profissão são pessoas que, em razão do baixo rendimento escolar, não conseguiram aprovações em outros cursos universitários, sobrando para eles as licenciaturas como única opção.

A trajetória exitosa desses docentes na Educação Básica mostra que discursos como esse não têm bases argumentativas coerentes e desconhecem muito da realidade dos professores, sendo usados apenas para atacar e desprestigiar a figura do professor diante da sociedade. Além de serem bons alunos em todo o percurso escolar básico, os professores entrevistados optaram pela carreira docente porque essa era sim uma opção acessível, mas, ao mesmo tempo, havia uma vontade, um interesse pela carreira docente.

Para alguns, além da carreira representar a preferência e a identificação com o que queriam fazer profissionalmente, também foi escolhida por representar uma oportunidade para ascensão social. Então, destoando mais uma vez dos discursos sociais, alguns dos professores deste estudo escolheram a profissão docente para melhorarem de vida, para terem sucesso profissional, social e econômico.

Sobre isso, observamos que entre as famílias com menos condições econômicas, essa representação foi compartilhada e, por isso, os docentes foram mais incentivados a investirem na profissão. Já nas famílias com melhores condições econômicas, os docentes foram questionados ou alertados a respeito da desvalorização da carreira, mas não foram impedidos de segui-la, pois havia na própria família referências e heranças da profissão, na figura dos pais, avós ou tios, por exemplo.

Em relação ao curso de Letras, notamos que todos os professores se identificavam muito com a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica, fator que colaborou para confirmarem a escolha pelo curso. Além disso, optaram pelo curso pela própria oportunidade de licenciatura, pois desejavam também

lecionar a disciplina que mais apreciavam na escola. Identificavam-se também com a oportunidade de aprofundarem-se nos estudos sobre o que mais gostavam, a literatura, a gramática, por exemplo, que tanto seduzia-os durante os anos na Educação Básica.

No entanto, apesar de todos os professores entrevistados reconhecerem que o curso de Letras colaborou para o saber teórico da área, permitindo conhecimento aprofundado a respeito disso, eles foram unânimes ao narrarem que o curso deixou a desejar sobre as discussões metodológicas, distanciando a teoria da prática; consideram que foram para a sala de aula despreparados, tendo que buscar meios, tais como cursos, leituras, pós-graduação, troca de experiências com colegas, para superar lacunas da formação inicial.

Esse dado sobre as contribuições do curso de Letras para a ação docente no cotidiano da Educação Básica, revelou-nos uma problemática que complementa os estudos desta pesquisa: como professores que consideram não terem recebido sólido conhecimento sobre metodologias e discussões teóricas a respeito de como ensinar leitura e leitura literária na Educação Básica poderão investir em práticas significativas para a formação de novos leitores literários?

Isso nos leva novamente a uma hipótese que se desenhou desde o início da análise das narrativas, a de que os professores tendem a reproduzir práticas de ensino que vivenciaram como alunos na Educação Básica, em razão de não encontrarem subsídios em suas formações acerca de práticas mais coerentes e efetivas. É o caso, por exemplo, de algumas práticas de ensino de leitura literária pautadas numa perspectiva tecnicista que distanciam os alunos da leitura, uma vez que, geralmente, destinam-se para leituras de consumo rápido e avaliações.

Acreditamos que a noção utilitária de leitura pode ser superada, à medida que a leitura, o leitor, a literatura e o próprio ensino forem reconhecidos como práticas emancipadoras e menos automatizadas e utilitárias, o que implica em uma formação de leitores literários autônomos, críticos, motivados a participarem de diferentes experiências de leitura literária, para além da escola, inclusive. Nesse sentido, o que pode modificar as práticas docentes é a própria alteração das representações sociais de seus agentes.

Por isso, a formação inicial dos professores interfere diretamente nesse contexto, ao passo que as discussões teóricas e as reflexões metodológicas proporcionadas durante o curso de Letras podem atuar na possibilidade de

alteração das representações sociais. Quando isso não acontece, os professores continuam sustentando suas práticas em representações sociais construídas em outros espaços e experiências que antecederam a graduação, como aquelas resgatadas da vivência na família e na escola.

Com a intenção de confirmar essas observações e hipóteses, seguiremos com a terceira categoria de análise, descrita no capítulo seguinte. Por meio da observação das narrativas docentes acerca das práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula e da abordagem da leitura literária, investigamos quais representações sociais sustentam e emergem dessas práticas. Isto é, quais são as representações sociais dos professores sobre leitura, literatura, leitor e, principalmente, sobre o ensino, além de observarmos informações sobre como tais representações sociais foram constituídas.

Capítulo 5

Representações sociais e práticas de ensino sobre literatura e leitura literária

Neste último capítulo, trazemos trechos das narrativas docentes que evidenciam as representações sociais que sustentam as práticas pedagógicas desses professores sobre aspectos essenciais para pensarmos o ensino da literatura e as condições para a formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental, tais como o que é literatura, leitura, como ensina-se literatura, como forma-se um leitor literário, por exemplo.

A partir dos estudos de Chartier (1990), entendemos que as representações sociais são referências que administram nossas relações com os outros e com o mundo, funcionando como referência. Portanto, as representações sociais repercutem diretamente em nossas práticas, isto é, nossos comportamentos e modos de agir. As representações sociais funcionam como referência para que possamos nos posicionar em relação aos objetos e assuntos que permeiam os contextos em que estamos inseridos.

Por isso, acreditamos que as representações sociais dos docentes de Língua Portuguesa, além de evidenciarem como pensam suas práticas de ensino de literatura, também colaboram para entendermos melhor sobre o contexto coletivo da escola enquanto instituição encarregada de dar acesso aos bens culturais, como a leitura e a literatura.

Isso porque as representações sociais individuais, mostram-nos conhecimentos que informam e orientam os sujeitos de um grupo social, em determinado tempo e espaço, contribuindo, portanto, para que possamos também pensar sobre elas afetam esse contexto coletivo. Isto é, as representações sociais dos sujeitos permitem que possamos observar como o social interfere na elaboração que constitui a representação e também como esta elaboração interfere no social.

As representações sociais, desse modo, ajudam a entendermos aspectos pessoais dos professores entrevistados, ao mesmo tempo que revelam compreensões importantes sobre o contexto de investigação, a escola básica. Nesta tese, quando nos propomos a investigar acerca das representações sociais dos docentes sobre o ensino, a literatura, a leitura literária e a formação de

leitores literários na Educação Básica, pensamos que essas representações ajudam-nos a compreender os modos do agir docente e as práticas de ensino que estão de fato presentes no cotidiano escolar.

Ao construir uma investigação da história da formação desses docentes, principalmente as trajetórias de formação leitora dentro dessas, compreendemos também o próprio contexto escolar dentro de um determinado tempo histórico e social, no qual esses professores estão inseridos.

Dessa maneira, na primeira parte deste capítulo, alinhados ao pensamento de Chartier (1990), apresentamos trechos das narrativas docentes que remetem às representações sociais sobre suas práticas de ensino e, finalmente, apresentamos na segunda parte, a última categoria de análise que surgiu no momento em que líamos as narrativas e notamos a maneira ampla usada pelos docentes para referirem-se à leitura e ao leitor.

5.1 Representações e práticas docentes: saberes e experiências dos professores.

Ao pensar que as práticas docentes sustentam-se em determinadas representações sociais, construídas pelos professores ao longo de suas trajetórias de formação pessoal e acadêmica, acreditamos que para compreendermos as razões por trás das práticas voltadas para o ensino da literatura, a leitura literária e a formação do leitor literário precisamos, antes, acessar e conhecer quais são as representações sociais dos professores em relação à discussão sobre a leitura, a literatura e a formação do leitor literário na escola.

Por meio desse conhecimento, podemos compreender quais são as articulações entre essas representações sociais e os encaminhamentos dados ao trabalho em sala de aula pelos professores entrevistados; como eles conceituam, e se conceituam, a importância da leitura literária na formação dos alunos, além de compreendermos e descrevermos o valor que os docentes atribuem ao debate sobre a literatura na escola e a formação do leitor literário para o aprimoramento de suas práticas de ensino.

Também acessamos as representações sociais sobre a leitura no cotidiano do professor, investigando, inclusive, se os próprios docentes são leitores de literatura. Além disso, observamos suas representações acerca do que consideram ser leitor, pois a forma como entendem o que é um leitor estabelece relação com as práticas que escolhem para as atividades em sala de aula, no intuito de formar esse determinado leitor.

Desse modo, através das narrativas docentes e das representações sociais reveladas nessas, podemos identificar quais são as práticas de ensino que se fazem presentes no cotidiano escolar, nos anos finais do ensino fundamental; como os professores ensinam e por que ensinam dessa maneira, ou seja, em quais representações sociais sustentam suas metodologias e práticas.

Concordamos com Dalvi (2013b) a respeito de os professores serem sujeitos que, por meio de suas práticas, colocam suas ideias e ações à disposição da sociedade, com a finalidade de transformá-la ou mesmo de mantê-la. Por isso, a própria representação social que carregam sobre sociedade interfere diretamente na intencionalidade e na maneira como trabalham com seus alunos, ou seja, suas práticas direcionam-se para manutenção ou transformação da sociedade conforme a representação que carregam a esse respeito.

Assim, por um lado, pensamos que professores que carregam uma representação de sociedade que não precisa de transformação também não objetivam transformações nas práticas docentes, pois, para manter a sociedade como está, consideram não precisarem de sujeitos capazes de concretizar mudanças. Por outro lado, professores que têm uma representação de sociedade que precisa de transformação, direcionam suas práticas de ensino para contribuir com a formação de sujeitos capazes de efetivar as mudanças que consideram necessárias.

Seguindo tal ideário, olhamos para as representações dos professores diante do contexto histórico social vivenciado e, assim, notamos que ao longo de suas trajetórias na profissão docente, e mesmo antes do início da atuação profissional, os professores constroem e desconstroem representações sociais individuais e coletivas diversas sobre a importância da leitura literária na vida pessoal e profissional, bem como sobre o papel dessa leitura no processo de ensino da literatura e na formação de leitores literários.

Tais representações levam-nos a compreender melhor as práticas de

ensino que circulam nas escolas, as tendências, o que se ensina e como se ensina dentro de um contexto específico. Percebemos, pelas narrativas, que os docentes produzem práticas e representações que correspondem a modos de fazer e de ver de um determinado período e contexto historicamente situado, o que vem ao encontro dos pressupostos de Chartier (1990) sobre as representações serem uma percepção do social, a maneira como os sujeitos pensam que a sociedade é ou como ela poderia ser segundo gostariam.

Iniciamos, portanto, com a apresentação de trechos que narram acerca das representações desses professores sobre o que compreendem por literatura:

Literatura é a nossa cultura, esse grupo de tudo que nosso povo produziu em forma de arte, esses textos estéticos. É a arte da palavra, como costume dizer para os alunos. São os textos que nos emocionam, abrem a nossa cabeça e fazem entender melhor as coisas. [...] a literatura tem essa capacidade, é uma diferente, mas prende a gente, faz refletir. (P1).

A literatura é arte em palavra, proporciona ao leitor uma estética e é importante para a formação humana porque não é só lazer, gera reflexão, expande nossos horizontes e pode ser de prazer também se quiser, por que não? (P2).

Eu entendo por literatura todas as obras, esse conjunto das obras que são escritas com a linguagem bem apurada e que registra a nossa história, nossa cultura, dá um prazer e também leva a questionar a vida e todas as coisas. (P3).

Literatura é todo texto artístico que permite a criação, um conjunto de textos que agregam cultura aos nossos dias. (P4).

Acho que a literatura é uma arte, escrita que envolve sentimento, criatividade, prazer e faz críticas, reflexão, revela a realidade, desabafos de um povo. É um cultural que contribui com a nossa sociedade porque nos faz pensar sobre a gente, sobre todo o mundo. (P5).

A literatura são nossos textos e obras de arte que permitem fazer a leitura de diversos gêneros literários presentes na sociedade, explorar vários tipos de linguagem, identificar autores, estilos e ir conhecendo melhor a nossa história. (P6).

Entre os professores, é comum a representação social de literatura como a “arte da palavra” que se relaciona a questões diversas, tais como a cultura, a história e a sociedade. Tal ideia remete-nos à visão do fazer literário que se realiza, essencialmente, pela matéria que o compõe, a linguagem. Isto é, os professores, em suas falas, mostram que levam em consideração a concepção de texto literário como aquele que se sustenta em sua estrutura linguística diversificada, que não encontramos em outros textos que não sejam de literatura.

É comum entre esses docentes, a ideia de que a literatura diz respeito a uma organização particular da linguagem em sua estrutura, que a caracterizaria como arte.

Outras representações sociais também surgem nas narrativas docentes sobre esse aspecto. P1 e P3, por exemplo, são sucintos em suas colocações e aproximam-se em suas falas, resumindo o entendimento de literatura como um conjunto de textos que compartilham do mesmo uso da linguagem, o uso estético. Nesse sentido, pensar a literatura como um conjunto de obras, pode levar os professores à representação de que determinadas obras e autores, geralmente os cânones, resumem o que é literatura. Por conseguinte, ser leitor de literatura resumiria-se em ler tais obras.

Esse pensamento tem relação com a forma como a literatura foi colocada na educação básica e, para refletirmos sobre isso, é pertinente trazermos para análise as contribuições de Zilberman (1988) que nos explica que desde o princípio da literatura na escola seu ensino esteve fundamentado em uma concepção humanista, levando-nos à representação de literatura como um conjunto de modelos estéticos que formam um patrimônio de conhecimento erudito, criado e consumido pelas classes sociais mais privilegiadas.

Recorremos também aos pressupostos de Bourdieu (2006) que nos esclarece que a chamada cultura humanista seria aquela à qual apenas a elite teria acesso e que serviria para distinguir aqueles que a têm daqueles que não a têm, funcionando como uma espécie de marca das elites. Em relação à literatura, de acordo com Zilberman (1988), desde a sua chegada na escola, houve muitas mudanças significativas sobre seu ensino, porém, essa ideia de um conjunto de modelos, a respeito do que é literatura, imposta por uma elite que define quais textos são ou não literários, persistiu.

No entanto, sobre os professores entrevistados que revelaram a representação de literatura como um conjunto de obras consideradas relevantes, notamos que também compreendem que não se trata simplesmente de resumir literatura a esse conjunto, pois entendem que se trata de um uso específico da linguagem, um modo singular de construir sentidos que proporciona interações diversas entre os sujeitos e a realidade. Logo, mesmo considerando a literatura como um grupo ou um conjunto de obras, os mesmos docentes revelaram traços da percepção de literatura ligada à concepção estética, cuja proposta de leitura

pode oferecer prazer, emoção e também conhecimento, reflexão, criatividade, interpretação e compreensão da realidade.

Nessa mesma perspectiva, outros professores revelaram a representação de literatura como arte que, por meio de sua textualidade, colabora para a compreensão da vida e da sociedade, assim como da cultura e da história de uma sociedade. Para P2, a literatura é o uso de uma linguagem que não pretende apenas comunicar algo, mas que envolve o leitor numa experiência de nível sensível e humanamente profundo que, além disso, proporciona reflexão, pluralidade de sentidos e abertura para novos horizontes.

Professor 5 também fala da literatura como um meio para pensarmos a sociedade e a vida, destacando o papel fundamental da literatura a respeito de permitir a compreensão sobre nós e sobre as diversas dinâmicas sociais do mundo. Dessa forma, revela sua visão de literatura relacionada à fantasia, que é uma necessidade humana, e que nos apresenta outras perspectivas, permitindo que nós, leitores, possamos nos colocar no lugar de outros e vermos o mundo com olhos distintos, ampliando nossas percepções e compreensões.

Ademais, podemos, então, relacionar e aproximar essas representações sociais dos professores dos pressupostos de Candido (1972) que defende, justamente, que a literatura tem uma função formativa pelo seu caráter informativo da vida social, sendo uma forma de representação da sociedade. A literatura também é “representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade”. (CANDIDO, 1972, p. 86).

Em contrapartida, alguns professores apresentaram representações sociais diferentes sobre a literatura e que precisam ser explicitadas nesta análise, uma vez que acreditamos que a maneira como os professores entendem a literatura pode refletir em como ensinam, pois são dessas representações que trazem à consciência os objetivos que pretendem alcançar com suas práticas pedagógicas.

Para P6, por exemplo, a literatura seria nossos textos e obras literárias que nos permitem identificar autores e estilos, revelando-nos conhecimento sobre a nossa história. Essa fala, mostra-nos que P6 sustenta suas ideias na representação social de literatura em uma perspectiva de ensino de literatura que é histórica e biográfica, na qual há substituição da compreensão de literatura pela compreensão da história da literatura.

Esse tipo de representação sugere um professor com tendência a compreender o ensino de literatura como o estudo da história da literatura, em detrimento das propostas de experiências com o texto literário em si. Essa ideia de literatura resumida em sua história é sustentada pela forma como a literatura apresenta-se como disciplina na escola, especialmente no ensino médio.

Na disciplina, o ensino da literatura é diluído em estudos de fragmentos de obras, principais autores, características de estilos e épocas, com intuito de atender ao que é solicitado em avaliações externas, principalmente os vestibulares. Essa abordagem faz com que muitos alunos, não apenas os que, mais tarde, formam-se professores, saiam das escolas com a representação social de que a literatura resume-se à história da literatura, sem conhecimento dos textos literários e das possibilidades de conhecimentos acessados pela linguagem estética.

No entanto, o que chama atenção é essa ideia de literatura aparecer no discurso de um professor de Língua Portuguesa, pois, mesmo que durante a Educação Básica as experiências com a literatura tenham sido reduzidas à ideia de estudo da história da literatura, espera-se que, ao longo do curso de Letras, por meio dos estudos teóricos e das discussões com os pares, essa representação possa ser alterada. Tal constatação sugere que, mesmo no curso de licenciatura em Letras, o contato de alguns professores com a literatura deu-se por meio do estudo de categorias da história da literatura.

A narrativa de P6 confirma isso, pois quando cruzamos essa representação social com outros trechos de sua narrativa, nos quais contou sobre suas experiências no curso de Letras, especificamente em relação à literatura, afirmou que: “Na faculdade vemos a importância da leitura, estudamos a literatura, bem teórica mesmo, não lemos a literatura, estudamos a teoria. No curso de Letras lemos pouco de literatura, é estranho, mas é a verdade”.

Sobre esse aspecto, recorremos a Rocco (1981) que afirma que esse é justamente um dos maiores problemas em relação ao ensino de literatura, pois grande parte dos professores não recebe formação literária e metodológica que seja adequada, o que os impossibilita de pensar em práticas também mais adequadas e significativas para trabalharem com seus alunos.

Para a autora, pensar sobre a literatura na Educação Básica exige repensar a literatura também nas universidades, em busca de uma formação

específica em literatura que não desconsidere o fato de que muitos dos universitários serão professores que atuarão na Educação Básica. Esse repensar estende-se à formação metodológica, para que seja mais abrangente, pois:

Não basta conhecer língua portuguesa em profundidade ou ter longos anos de práticas de ensino [...] Ainda que esse conhecimento e prática de ensino sejam extremamente importantes, é imprescindível boa formação em pedagogia, didática, psicologia do desenvolvimento, linguística, teoria literária, entre outras, para evitar certos tipos de cursos que, em vez de realizar uma reflexão profunda sobre seus próprios problemas e tentar propor algumas soluções, limitam-se a dar receitas prontas, “que deram muito certo quando aplicadas”, o que não faz sentido. (ROCCO, 1981, p. 29).

Rocco (1981) alerta-nos sobre a necessidade de repensarmos o curso universitário de licenciatura em Letras com intuito de investir em uma formação específica para o ensino, conscientes de que esse é um curso que forma professores, aqueles que precisam ser especialistas dos saberes teóricos de sua área, mas que também precisam, na mesma medida, compreender sobre as condições em torno da prática de ensinar.

Enquanto isso ainda não se altera em muitos cursos, como no caso do curso frequentado pelos docentes entrevistados, os professores sentem-se impossibilitados, por conta da frágil formação literária e metodológica que recebem, para pensarem práticas mais adequadas e significativas para trabalharem com seus alunos; por isso, seguem mobilizando práticas pedagógicas mais intuitivas, baseados em suas memórias sobre os professores que tiveram e outras pessoas, como pais e avós, que marcaram suas trajetórias de leitura. Suas experiências pessoais são, portanto, tomadas como representações sociais sobre o que é ensinar leitura literária e como se faz isso, ancorando suas escolhas e práticas.

De maneira geral, apesar das explicações que evidenciaram sobre seus entendimentos acerca da literatura, notamos que os professores sustentam a ideia de literatura também em suas experiências e memórias de leitura, organizando, a partir do cruzamento de seus conhecimentos acadêmicos e tais experiências, suas próprias compreensões e conceituações. Sendo assim, as concepções de literatura que norteiam seus trabalhos não dizem respeito a pressupostos teóricos específicos, mas das conclusões que eles próprios chegam a partir do conhecimento teórico que possuem e das experiências de leitura pelas

quais passaram.

De todo modo, notamos que os professores associam a noção de literatura a referenciais do campo teórico, definindo-a como arte, objeto da nossa cultura, distanciando-se do campo didático no qual atuam, ou seja, não a reconhecendo enquanto objeto de estudo dentro do processo de ensino e aprendizagem que vivenciam como professores do Ensino Fundamental. Diante disso, na sequência, os professores foram questionados acerca do que pensam que é ser leitor.

Professor 1 e professor 4, por exemplo, narraram uma interpretação de visão ampla a respeito do que consideram ser um leitor, revelando a esse respeito perspectivas que se aproximam. Para eles, ser leitor não se trata de apenas saber ler o necessário, mas sim de saber ler na diversidade para atender a diferentes motivações e funções. “Pra mim, ser leitor é você conseguir ler um mundo através da multiplicidade de leituras e lendo o mundo você consegue ler você mesmo também” (P1).

Para esses docentes, ser leitor é ter uma relação íntima com a leitura, o que remete à ideia de hábito de leitura que apareceu já na primeira categoria de análise, quando os professores afirmaram que se consideravam leitores uma vez que tinham o hábito de ler, liam muito e em diversidade de textos. Para eles, é esse hábito, essa intimidade com a leitura que leva o leitor a desenvolver-se autônoma e criticamente.

As falas dos professores aproximam-se também em relação à ideia de que ser leitor é ler o mundo, “ler é ler o mundo, é você interpretar, reinterpretar, é construir histórias, significados; é a forma que você utiliza para abrir a sua mente sobre novos horizontes” (P1), mostrando-nos uma perspectiva da experiência de leitura como aquela que ao exigir um engajamento em torno da compreensão da palavra, permite aprofundamento na compreensão de objetos e situações do cotidiano, do mundo. “Ser leitor para mim é ter na leitura infinitas possibilidades de enxergar o novo, de ler o mundo por meio das leituras” (P4).

Amparamo-nos em Bakhtin (2014) para discutir sobre esse aspecto, uma vez que em seus estudos explica que a palavra inserida em um texto nunca está descontextualizada. Para ele, ao participar de um texto, cada palavra transforma-se em fato social e, por isso, é geradora de diálogos. Para P1 e P4, ser leitor vem ao encontro dessa perspectiva, pois é ir além de saber ler, no sentido de

decodificação e identificação do literal, mas, sobretudo, de conseguir extrair das experiências de leitura uma maneira diferenciada de dar sentido a nós mesmos e ao mundo. O leitor é aquele que, em busca de compreender as palavras, encontra apoio para entender melhor o mundo.

A partir da análise das narrativas dos professores 1 e 4, percebemos também que, apesar de não especificarem em suas falas nenhuma citação às discussões teóricas sobre o assunto, transparece uma perspectiva sobre a importância da relação da leitura do mundo na leitura da palavra, que tem como base a valorização da cultura popular na educação e na formação dos sujeitos durante o aprofundamento dos conhecimentos na prática permanente da libertação. (FREIRE, 2005).

Para esses professores, ser leitor é ter a capacidade de ler de uma maneira ampla, indo além do código escrito, sendo competente, sobretudo, para aprender a ler o mundo e, dessa forma, compreender os significados das coisas e situações ao seu redor. Desse modo, a leitura é vista como um hábito que deve fazer parte da vida das pessoas e colaborar para o desenvolvimento dessa autonomia para a leitura do mundo.

Isso confirma que as representações de P1 e P4 remetem à perspectiva de Freire (2005), pois, assim como nas narrativas de tais docentes, Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005, p. 11), isto é, para o autor, a realidade vivida é o apoio e a base para qualquer construção de conhecimento.

Anteriormente, durante a análise da primeira categoria, Paulo Freire foi citado explicitamente por P2 que se denominou como freireana uma vez que essa é a perspectiva da base de sua ação docente: “[...] digo que sou freireana e isso perpassa toda a minha prática, então, eu tento trazer sempre o núcleo central da educação freiriana na minha prática. ” Entretanto, em relação à literatura e à leitura literária, P2 afirmou não usar conhecimento teórico de nenhum autor, e sim utilizar suas próprias experiências e vivências.

Já sobre o que é ser leitor, a narrativa de P2 também revelou representações sociais que remetem à perspectiva de Paulo Freire sobre a leitura do mundo, “ser leitor é tornar a leitura matriz da vida, é compreender e dialogar com os textos lidos e a realidade a sua volta”, incluindo, neste ponto, referências à capacidade humanizadora da leitura literária (CANDIDO, 1995), afirmando que:

“Eu, particularmente, acredito e presencio na escola que a literatura humaniza e aqueles que são humanizados a partir da leitura também tentam humanizar o mundo ao seu redor”. (P2).

Também P1, que em dado momento da narrativa citou Antonio Candido como exemplo de base teórica que percebe em sua prática, “a gente acaba utilizando na nossa prática docente alguns teóricos [...] Antonio Candido na literatura[...]”, além de destacar a relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, compartilha a representação social sobre a capacidade humanizadora da leitura literária, afirmando que ser leitor: “é a forma que você utiliza para abrir a sua mente sobre novos horizontes, a novas possibilidades, a forma que você tem de humanizar [...] e você se constrói como ser humano, cidadão, e como pessoa”.

No mesmo sentido, também a narrativa de P5 revelou representações que relacionam o ser leitor com a capacidade de humanização dada pela literatura: “Vejo isso na escola, como a leitura transforma os alunos, não só lendo melhor, mas observando melhor as coisas e as pessoas, conseguindo dar as opiniões deles sobre tudo”.

Diante disso, percebemos que por trás das representações sociais desses docentes sobre o que é ser leitor, está também a ideia de leitura de textos literários, mesmo que não tenha sido narrada explicitamente. Nenhum docente foi específico em falar de leitor literário, todos acabaram por adotar os termos leitor e leitor literário como sinônimos. Porém, sabemos que as capacidades que um leitor precisa ter, segundo os discursos dos professores, de ler melhor o mundo, de romper horizontes, de humanizar-se por meio da leitura, são proporcionadas pela experiência de leitura literária.

Isso porque, enquanto o texto literário, em razão de suas especificidades, como o uso da linguagem expressa com objetivos estéticos na recriação da realidade ou criação de uma realidade, permite que, por meio de sua leitura, possamos romper e ultrapassar nosso círculo de vida individual, colocando-nos, inclusive, no lugar do outro. Os textos não literários, por sua vez, que lançam mão da linguagem referencial, não proporcionam esse tipo de experiência em razão das funções utilitárias para as quais se destinam.

É válido antecipar e esclarecer que os professores têm a ideia de leitor literário implícita, mas não são claros sobre suas conclusões e, por isso não sabemos dizer se as narrativas evidenciaram uma compreensão que incide com

intencionalidade em suas práticas ou se repetem discursos que ouviram, leram, compartilharam e serviram bem para dar o que, talvez, consideraram como uma boa resposta. Essa é uma constatação sobre a qual nos debruçamos na segunda parte deste capítulo.

Certamente, as referências que os professores fazem sobre humanizar-se pela leitura remetem, assim, à leitura do texto literário. Nesse sentido, recorremos a Candido (1995), para entendermos que a literatura humaniza justamente porque nos permite vivenciar diferentes realidades e situações. Para ele, não se trata de dizer que a literatura corrompe nem edifica, mas de afirmar que humaniza, pois traz livremente em si o que denominamos de bem e de mal. Segundo o autor, essa humanização é:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 117).

Portanto, notamos que ao narrarem sobre o que é ser leitor, os professores mostraram representações sociais que se aproximam das ideias de Candido (1995) à medida que consideram que ser leitor é ser capaz de, por meio da leitura, dar forma aos sentimentos, ampliar a visão de mundo, organizar pensamentos e ações, pois como Candido afirma, a literatura “nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. (CANDIDO, 1995, p. 122).

Vale ressaltar que, pensando na leitura literária na escola básica, contexto de atuação dos entrevistados para este estudo, consideramos que essa possibilidade de humanização depende também da maneira como isso se desenvolve em sala de aula na situação de ensino, pois se os textos literários forem explorados de modo simplista, considerando apenas uma compreensão literal, renunciando o caráter estético, social, gerador de cultura, bem como a natureza ideológica, filosófica e artística da literatura, limitamos a oportunidade de construção dos sentidos, de organização dos pensamentos e também do humanizar-se.

Por isso, além de analisarmos as representações sociais que surgiram

nas narrativas dos docentes a respeito dos conceitos e compreensões sobre o que consideram ser um leitor, também buscamos aproximar essas representações a outros pontos das narrativas que se referem às práticas docentes, observando se tais representações confirmam-se quando se trata da prática pedagógica, e também se surgem outras representações sociais que não revelaram no momento em que definiam o que é literatura e o que é ser leitor.

As narrativas de P1, P2, P4 e P5, por exemplo, evidenciaram que a representação social de ser leitor como capacidade de ler o mundo, de liberdade e humanização emerge nas práticas pedagógicas adotadas. No entanto, ao narrarem sobre essas práticas, os docentes pontuaram a leitura de forma ampla, sem especificar a leitura literária e, também, sobre formar leitores, as falas direcionaram-se para noções amplas e não, especificamente, leitores de literatura. Isso nos leva a pensar que a literatura vem perdendo espaço no cotidiano escolar, sendo muitas vezes tratada como mais um texto em meio aos textos utilitários e informativos.

De maneira geral, os professores apontaram a preferência por práticas que priorizam o contato direto dos alunos com os textos, não necessariamente os textos literários. Tais práticas são pensadas, principalmente, a partir de suas experiências e visões sobre ensino e sobre leitura, conforme vimos em trechos usados na primeira categoria de análise. Além disso, inspiram-se em professores que tiveram e práticas que vivenciaram como alunos, priorizam idas à biblioteca, relatos, apresentações e rodas de leitura, como contou P2: “Só conseguimos ensinar a ler se for permitindo o contato do leitor com o texto [...] fazendo a mediação para que eles se tornem mais críticos e consigam ler cada vez mais e melhor”.

Professor 1, por sua vez, também investe numa diversidade de práticas pedagógicas que, em sua perspectiva, aproximam os alunos da leitura, oferecendo oportunidades para o contato direto com os textos, o compartilhamento de experiências e sentidos das leituras, acreditando que essas práticas promovem a formação de um leitor crítico.

Eu faço roda de leitura compartilhada, discussões e debates antes, durante e depois da leitura dos textos do livro didático, artigos, notícias, jornais. Visitas regulares à sala de leitura. Apresentamos e socializamos as leituras, também. Saraus. A gente faz eventos assim também. Chá literário. Mala viajante para os alunos levarem livros e anotarem suas percepções, isso funciona muito com os alunos menores. Com os maiores, eles gostam muito dos clubes de leitura que é como a roda de leitura, é muito legal, eu já fiz isso alguns anos e teve muito resultado. (P1).

De maneira semelhante, P4 e P5 citaram práticas que valorizam o contato dos alunos com os textos, possibilitando diferentes momentos para vivenciarem experiências de leitura, engajando-se em práticas que consideram como significativas na contribuição para formação de leitores críticos e autônomos: “Prefiro trabalhar a leitura compartilhada, a roda de leitura, os debates de leitura, dar espaço para discutir e ir conduzindo isso com os alunos, ir fazendo a orientação dessa leitura”. (P5). Por sua vez, P4 narrou que:

Uma vez por semana faço com os alunos leitura compartilhada, cada aluno recebe um exemplar do livro. Também escolho trechos de textos o mesmo trecho para todos alunos para fazer tipo uma tertúlia literária. [...] Outras vezes levo os alunos à biblioteca e deixo livre para fazerem suas escolhas. Defino uma data para apresentarem as fichas de leitura, o que leram para sala, para todo mundo conhecer mais histórias e ficar interessado em ler aquele livro específico. Eu acho que atividades assim tem participação dos alunos e ajuda para ficarem mais críticos. (P4).

Notamos, portanto, entre os professores entrevistados, a tendência de trabalho com a leitura voltada para o desenvolvimento do hábito leitor, bem como da autonomia e da criticidade leitora. Embora os professores não tenham explicitado práticas que focam especificamente nos valores estéticos do texto, inferimos por suas falas a busca por superar práticas que utilizam o texto como pretexto para atividades com ênfase excessiva no ensino da gramática, por exemplo.

Confirmamos isso pela narrativa de o que mostrou preocupação com o desenvolvimento de estratégias de leitura, com a motivação para o hábito de ler, assim como com a formação de leitores que interajam com os textos de maneira compreensiva e crítica. Da mesma forma, suas representações sociais acerca do que é ser leitor apareceram também explícitas em suas falas a respeito de suas práticas de ensino, mostrando uma busca mais consciente na sua própria representação social para pensar as práticas de ensino:

Para mim, ser leitor é saber usar estratégias para ler e se comunicar em qualquer situação. [...] ler criticamente, refletir, usar o que lê. [...] leitor é quem lê como hábito, não só para as coisas da nossa rotina, mas que também lê livros, pesquisa, essas coisas. Na escola, eu dou prioridade para a leitura [...] como a gente ensina isso? Lendo. Então, eu levo à biblioteca, faço rodas de leitura toda a semana, deixo momentos para lerem por prazer mesmo, aquilo que gostam. Faço discussões sobre obras, personagens, partes que mais gostaram. [...] Acho que o mais importante é deixar o aluno participar, falar e eu professora ouvir e ajudar a ir se aprimorando, tornando a leitura um hábito mesmo para eles. (P3).

Dessa forma, para os professores entrevistados, leitores não apenas decodificam suas leituras, mas têm domínio sobre a compreensão daquilo que leem. O leitor com essa capacidade é chamado pelos professores ora de leitor crítico ora de leitor autônomo, às vezes também de leitor crítico e autônomo. Em outros momentos, os docentes não chegaram a denominar o leitor dessa maneira, mas citaram que a criticidade, a autonomia e a compreensão são características de um leitor, conforme suas representações.

Ainda, em suas perspectivas, leitor é aquele que dispensa, espontaneamente, tempo para a leitura, isto é, que tem o hábito de ler. Sendo assim, todos os professores mencionaram, dando mais ou menos ênfase, a representação de que ser leitor é ter interesse, hábito e motivação para a leitura, de maneira autônoma, conforme verificamos pelo trecho abaixo:

Ser leitor é ver nas palavras outros sentidos, várias interpretações, é conseguir entender o posicionamento de cada autor, saber interagir com os diferentes tipos e gêneros de textos, ler para se informar, para identificar, selecionar, produzir outros textos, ser autônomo, poder se posicionar, entre outras coisas. O leitor, ele encontra o prazer na leitura, ele domina os textos, sabe usar para o que precisa, gosta de ler, tem motivação, tem hábito de leitura. (P6).

A respeito de suas práticas pedagógicas voltadas para a intenção de colaborarem com a formação desse leitor que representam, os professores narraram que priorizam a leitura como experiência, o contato direto entre leitores e textos. Embora ainda usem os textos literários em práticas que servem-se desses textos para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que, para algumas pessoas, são considerados mais importantes que a própria leitura, principalmente nas atividades propostas pelos materiais didáticos.

No entanto, suas práticas ainda valorizam mais a leitura de fruição, no intuito de que os alunos gostem de ler e, assim, desenvolvam o que chamaram de

hábito leitor. Suas narrativas evidenciaram, portanto, o quanto é ainda persistente na escola uma “educação pela literatura” (DALVI, 2013a), na qual o texto literário é apenas um pretexto, seja para ensinar as normas do bem escrever seja para explorá-lo apenas como forma de prazer.

A relação entre a literatura e a escola é ainda marcada por muitas concepções limitantes que desconsideram o texto literário na sua pluralidade e distintas dimensões, em busca de integrar saberes. A literatura ainda é tratada de maneira reduzida e, muitas vezes, até distorcida, considerada, por professores e alunos, como algo difícil, para poucos ou como um objeto decorativo, relegado a um pequeno espaço das aulas de Língua Portuguesa.

Quando afirmamos que essa representação de literatura na escola atravessa professores e alunos, referimo-nos ao fato dos professores compartilharem-nas, mesmo que não conscientes disso, por meio de suas práticas de ensino, colaborando para a manutenção das mesmas. Isto é, suas representações sociais acabam por espalhar perspectivas ideológicas também limitantes em relação às práticas pedagógicas para a leitura literária, atingindo os alunos aos quais ensinam.

A prática de leitura oral, feita pelo professor, denominada pelos entrevistados como leitura deleite, por exemplo, quando colocada como centralidade única das práticas de leitura durante as aulas, e em toda a escola, desconsidera todo o caráter formativo do texto literário que, conforme Candido (1999), possibilita-nos acessar a literatura em sua capacidade para a formação humana por meio de uma representação da realidade social que nos permite entender melhor tal realidade, e faz prevalecer o uso da leitura como uma distração.

Contudo, amparados nas contribuições Barthes (2012), sabemos que até mesmo o prazer em ler está atrelado ao esforço do leitor durante o contato com as estruturas do texto. Portanto, não é possível transmitir o prazer de ler do professor para os seus alunos, pois mesmo para proporcionar a leitura no campo do prazer é indispensável o contato dos alunos com os textos e a possibilidade de viverem suas próprias experiências nessas leituras.

Mesmo assim, em alguns trechos das narrativas, notamos que reconheceram a importância de dar lugar às leituras dos alunos, pensar a leitura numa perspectiva democrática oferecendo condições para que o leitor em

formação possa experienciar a leitura de maneira mais significativa, desenvolvendo suas estratégias de leitura e, ainda, experimentando novas vivências com os textos, conforme explica P6:

Todos os textos que trabalho em sala de aula são lidos por mim ou pela turma na forma de leitura compartilhada, dependendo do meu objetivo eu faço um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, em outras situações eu proponho algumas discussões entre a turma para ouvir suas hipóteses e o que acham sobre o texto, levo a leitura para outros espaços da escola também. (P6).

O trecho da narrativa de P6 evidencia ainda que sua percepção acerca da atividade de leitura na escola considera que tal prática não deve limitar-se à sala de aula, mas lançar mão de explorar outros espaços. Além disso, considera que a escola precisa oferecer aos alunos o acesso a diversas leituras, com objetivo de desenvolver nos leitores novas formas de ler. E, apesar dos professores entrevistados não narrarem sobre leitura e leitores na perspectiva literária, especificamente, observamos que suas práticas de ensino estão voltadas para a tentativa de aproximarem-se dos alunos e, finalmente, aproximarem os alunos da leitura.

Em seus estudos sobre a literatura na escola e as condições para a formação de leitores literários, Dalvi (2013a) tece compreensões que se aproximam dessas representações sociais docentes à medida que também considera que entre os desafios colocados para a escola está o de aproximar-se dos alunos, saber o que eles gostam - contudo, esclarecendo durante esse processo a crítica sobre a massificação do gosto – para conseguir aproximá-los dos livros e da leitura literária.

Para a autora, uma das funções inerentes à escola, enquanto instituição social que mobiliza capital cultural, é a de garantir que os alunos tenham acesso às máximas produções humanas, especialmente as artísticas e, em nosso caso, a literatura, uma vez que a escola é para a maioria deles o único espaço no qual poderão ter esse acesso.

No entanto, apesar dos professores entrevistados citarem práticas de ensino que valorizam a leitura mais como experiência e não apenas como meio para acessar conteúdos, explorando diversas atividades de com o objetivo de contribuir para a formação de um leitor que tenha competência para ultrapassar a

simples decodificação dos textos, que se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, não especificaram se essas práticas voltam-se para o texto literário e para formação de leitores de literatura. Isto é, suas representações sociais sobre o ensino da literatura e a formação de leitores literários, notadamente, não se fizeram totalmente claras.

Além disso, também foram unânimes em mencionar a preocupação com a avaliação das atividades propostas, uma prática que ainda é tradição na escola. Nem sempre por opção, mas muitas vezes para cumprimento do programa e da burocracia da escola, os professores precisam pensar em uma avaliação pautada em verificação e notas, uma avaliação de conteúdo e verificação da leitura realizada. Nesse sentido, temos como exemplo P3 que, mesmo mostrando, desde as categorias de análise anteriores, a valorização da leitura sem ter seu fim em uma utilidade, demonstrou preocupação com a avaliação das leituras que promove com seus alunos, sentindo-se cobrada a avaliar de maneira tradicional, até mesmo por

meio de provas com questionários prontos para ser respondido pelos alunos.

Os demais professores também se mostraram preocupados em comprovar a leitura que o aluno fez, por isso, é comum solicitarem aos alunos resumos, fichas de leitura e aplicarem provas para lançarem notas. São cobrados, ou mesmo estão adaptados ao sistema de ensino, por apresentarem um registro formal que comprove que os alunos fizeram as leituras.

Para analisarmos essa representação social, amparamo-nos em Soares (2006) que explica que quando a leitura e a literatura são escolarizadas de forma inadequada, são corrompidas até que se encaixem ao modelo tradicional de escolarização, isto é, tornam-se mais um conteúdo e, por isso, são tratadas como uma tarefa, um dever que, em determinado momento, será avaliado como os demais conteúdos, por meio de atividades de memorização que impõem certas interpretações consideradas corretas para responder perguntas prontas de um questionário.

Também, é pertinente trazermos para a discussão Aguiar (2011) que, em suas pesquisas e estudos sobre as conexões entre literatura e ensino, considera que a avaliação é uma das questões que afastam os alunos da leitura de literatura, pois fora da escola nunca precisamos demonstrar, provar ou comprovar

que lemos determinado livro. Fora da escola não lemos um livro para fazer uma avaliação ao final da leitura, nem mesmo para preencher uma ficha de leitura.

As narrativas dos docentes entrevistados evidenciaram o quanto a escola de hoje ainda é apegada à essência do avaliar. Tudo que é feito na escola passa por avaliação, seja através de qual atividade for, tudo tem que ser demonstrado e comprovado para ter o valor institucional, para ser considerado conteúdo aplicado e ensinado. Funcionam como um certificado de que determinado conteúdo foi aprendido. No entanto, na maioria das vezes, tomadas nessa perspectiva tradicional, técnica e conteudista, não possibilitam que os alunos sejam observados em sua diversidade, impossibilitando também definir o que de fato cada um deles aprendeu, em que avançaram e quais são as dificuldades que ainda precisam ser superadas.

Entendemos que quando o objetivo final de promover a leitura em sala de aula volta-se para a avaliação disso, tal prática torna-se distante das práticas sociais de leitura e faz com que os alunos, apesar dos esforços dos professores em desenvolverem atividades lúdicas e atrativas, vejam-na como mais uma tarefa, mais um conteúdo entre os muitos outros que precisam memorizar para darem as respostas esperadas em uma avaliação. O mesmo acontece com a leitura literária, pois a avaliação como centralidade dos objetivos de se ler literatura pode, talvez, causar até certa aversão nos alunos.

Novamente recorremos a Soares (2006) que esclarece que a escolarização é inevitável, não somente em relação à leitura e à literatura, mas a tudo que é colocado na escola como objeto de ensino e aprendizagem. No entanto, a maior problemática é que essa inevitável escolarização ocorre, na maior parte das vezes, de maneira inadequada, abalando a relação dos alunos com a leitura literária e, conseqüentemente, prejudicando os esforços para a formação de leitores literários.

Em relação à leitura literária, há várias formas de escolarização inadequada que ainda persistem nas escolas, tais como trabalhar apenas os aspectos formais de um texto literário, como os conceitos de verso e estrofe no estudo da poesia, por exemplo; usar a leitura literária para fins de estudo de conteúdos ortográficos, gramaticais ou mesmo de vocabulário; fragmentar os textos para que se encaixem no tempo limitado que é imposto pelos currículos e instituições; usar apenas textos transferidos do suporte literário para o livro

didático, o que, inevitavelmente, altera aspectos importantes da literalidade do texto, como a eliminação de palavras e expressões, alteração de parágrafos e até a fragmentação, corte de partes do texto. (SOARES, 2006).

Outro problema é sobre utilizar apenas os textos literários que aparecem nos livros didáticos, que, frequentemente, abordam de maneira superficial, ou mesmo omitem, as informações sobre a autoria do texto, reforçando a imagem de que o texto que ali está é independente da obra a que pertence, do autor que o escreveu e do momento em que foi escrito, o que fomenta nos alunos a representação social de uma literatura fragmentada, substituindo o todo pela parte.

A literatura segue escolarizada inadequadamente também quando o acervo da escola apresenta uma seleção limitada de autores e obras, pois isso leva os alunos a construírem a representação social de que literatura resume-se a esses determinados autores e obras, sem desenvolverem a compreensão sobre o que é literário, nem mesmo o gosto pela literatura. Para ela, isso pode ser um problema à medida que os alunos, ao não se identificarem com esse acervo limitado, passam a acreditar que a literatura é algo que não lhes pertence, pois não apreciam e não compreendem. (SOARES, 2006).

Além disso, sabemos que não podemos pensar o ensino da literatura seguindo um ponto de vista que seja estritamente pedagógico, pensando em adequar tal ensino aos requisitos das normas vigentes na escolarização. Afinal, a literatura é capaz de formar, mas não sendo considerada a partir de uma pedagogia oficial, que “costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade: o verdadeiro, o bom, o belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes”. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Nessa perspectiva, não podemos falar de uma pedagogia da literatura, pois isso a transformaria em um apêndice, prestando-se a exprimir valores ideológicos e moralizantes, apenas, em um processo de escolarização inadequado. Afinal, na verdade, “longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras”. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Portanto, o utilitarismo que ainda rodeia as noções de ensino e de leitura que precisam adequar-se à distribuição da carga horária, ao conteúdo programático e, inclusive, à formação de professores, promove práticas

estanques que pouco têm colaborado para a formação de leitores de literatura e que, muitas vezes, talvez, promovem o afastamento dos alunos e os livros.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que uma das prioridades pela manutenção da literatura na escola, através de práticas de ensino que recuperam a leitura literária como experiência, é possibilitar uma relação positiva dos alunos com os textos literários, fomentando essa leitura e colaborando para a formação de leitores de literatura. A escola é um espaço fundamental para proporcionarmos o crescimento do leitor, desafiando os alunos a leituras diversas e progressivamente mais complexas, que os levem a ampliar seus horizontes de leitura.

Quando o próprio professor limita as possibilidades de textos para leitura, pode levar os alunos a uma visão, pois, a não apreciarem determinados textos, podem pensar que o que não apreciam é a própria leitura de literatura e carregam isso para vida, evitando experiências de leitura literária, pois têm uma representação que os afasta dessas experiências. Por tudo isso, a autora defende que a leitura do texto literário, preferencialmente em seu suporte de origem, é o melhor caminho para propiciar uma escolarização adequada da literatura em toda a educação básica, superando a ideia de usar o livro apenas como instrumento de avaliação. (SOARES, 2006).

Nesse aspecto, alguns trechos das narrativas dos professores evidenciaram que suas representações vão em direção semelhante. Apesar de ser mais constante nas aulas de Língua Portuguesa o uso dos textos dos materiais didáticos, os professores também se preocupam que seus alunos leiam os textos diretamente dos livros, acessando os textos em seu veículo de origem, sem cortes ou adaptações.

Usamos mais os textos do livro didático porque é o que está ali todos os dias, mas uma vez na semana vamos à biblioteca para pegarem livros porque é diferente ler direto do livro, no material didático os textos são cortados e a leitura é bem rígida para responder as perguntas ou para estudar alguma coisa da unidade, no livro eles podem ler para conhecer a história completa e aproveitar esse momento mesmo. (P5).

Recorremos a Soares (2006), pois concordamos que a leitura literária pode ser o ponto principal do ensino da língua, por meio do próprio texto literário e do acesso desse pela prática de leitura, capaz de mobilizar a formação de novos leitores de literatura que, conseqüentemente, sejam leitores qualitativamente melhores também de outros textos.

A autora aponta várias questões que escolarizam a literatura de forma inadequada, porém, a mais grave é que, muitas vezes, as escolas tendem a focalizar a avaliação da leitura e isso faz com que os alunos preocupem-se mais com a avaliação que com a própria leitura de fato. Esse tipo de prática é ainda atual na escola, conforme verificamos em algumas narrativas:

[...] geralmente eu avalio depois da leitura porque assim todos se envolvem e leem. Às vezes, quando eles sabem que não vai ter uma nota, desanimam e não participam, não dão atenção. Faço ficha de leitura, até provinha. Mas, antes eu converso bastante com eles, não ler e já fazer prova. A gente conversa antes e depois marcamos essas atividades. (P6).

Tem que fazer uma apresentação depois de concluir uma leitura, né. Daí eles gostam mais, participam e também eu vejo como eles vão evoluindo. Não é para só dar nota é para saber como eles estão melhorando também e para eles verem que a leitura é séria também, não é uma atividade lá para passar o tempo só. (P3)

Dos professores entrevistados nesta pesquisa, apenas P1 e P2, apesar de contarem que acabam avaliando as leituras por exigência da escola, apresentaram uma crítica direta à cobrança de avaliação sobre as leituras que os alunos fazem:

Eu não vejo a necessidade de impor uma nota para o meu aluno em troca de uma leitura. Eu quero que os alunos se envolvam nas leituras e, quando não gostam de uma obra, que tenham autonomia para procurar outras que gostem; mas, ler só para fazer prova, essas coisas, não dá, acaba com o trabalho. Usar a avaliação para fazer com que os alunos leiam [...] inverte todo o nosso trabalho, que é incentivar, motivar, apoiar essa relação, uma boa relação. Eu só faço isso se a escola mandar ou as outras salas forem fazer, ou eu nem faço, por mim mesmo, não faço. (P1).

[...] o que me aproximou dos livros foi a leitura mesmo, as histórias que meus pais contavam, os livros que eu ganhava, na escola a professora que lia para a gente e lia também com a gente. [...] fazer uma prova, só para dar uma nota [...] acho dispensável, é só um papel para cumprir uma burocracia e que pode fazer o aluno ficar até resistente à leitura, porque tira a graça, o prazer natural de ler, passa a ser só uma cobrança. Então eu avalio, mas de outras formas. (P2).

Chama atenção o fato de P2 destacar que sua relação próxima com os livros e com a leitura não é resultado das metodologias de avaliação de leitura que vivenciou durante os anos na educação básica. Ao contrário, afirmou que as atividades que avaliavam a leitura pouco contribuíram para sua formação leitora e que foram as experiências de leitura, de ouvir histórias, do contato direto com os livros que colaboraram para sua proximidade com os livros e seu gosto pela leitura.

Por essa razão, hoje, como docente, busca não reproduzir as atividades avaliativas com seus alunos e aposta em outras formas de avaliar que, em sua opinião, consideram cada aluno como único, observando seus avanços e dificuldades ao longo do processo. Quando pedimos que contasse sobre exemplos do que seriam essas outras formas de avaliar a leitura dos alunos, recebemos a seguinte resposta:

[...] eles fazem um diário das leituras, eu posso avaliar como eles compreendem as leituras que fazem; fazem o painel dos livros preferidos também posso avaliar como estão compreendendo os textos, se estão entendendo sem trazer ideias sem contexto, também percebo quais aspectos mais chamam a atenção deles para escolherem as obras, como estão escrevendo; na hora da leitura, durante o levantamento dos conhecimentos prévios e das hipóteses para os livros que vamos começar a ler, eu também percebo a evolução deles em inferir possibilidades pelos títulos, pelos autores; quando compartilham as leituras, eu consigo perceber a que nível de profundidade estão interpretando os textos. No final, isso, às vezes, vira uma nota. Eu avalio para planejar o meu trabalho de maneira que eu possa colaborar cada vez mais com a formação dos alunos. Se a escola exige, eu transformo isso numa nota global; a intenção do trabalho todo não é dar uma nota. (P2).

Para analisarmos esse trecho, amparamo-nos em Rouxel (2013), pois seus pressupostos explicam que quando pensamos na leitura literária em sala de aula, há saberes úteis e necessários de serem desenvolvidos com os alunos leitores. Esses saberes nem sempre são alcançados por meio de práticas conteudistas e mecânicas. Segundo a autora, são conhecimentos de três ordens: saberes sobre o texto, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical.

Das atividades que P2 cita como exemplos que utiliza para conduzir seu trabalho com a leitura e que permitem, inclusive, avaliar seus alunos, o diário de leitura é um exemplo de atividade que permite o desenvolvimento dos saberes

sobre si, pois possibilita que os alunos revelem seus pensamentos e sentimentos, que afirmem a subjetividade no momento da leitura.

Para Rouxel, práticas como essa trazem confiança para que os alunos arrisquem-se a pensar a partir de si próprios, a escutarem a si próprios, permitindo emergir a subjetividade. Porém, conforme a autora, além de encorajarmos os alunos à leitura subjetiva, também é importante ensinar os alunos a evitarem a subjetividade desenfreada.

A autora considera que os limites da liberdade do autor e os limites da subjetividade também são questões que podem, e devem, ser discutidas com os alunos quando temos por objetivo formar leitores literários autônomos, isto é, também fazem parte do ensinar literatura. Para ela, embora pareça ambicioso, ensinar a distinguir “subjetividade necessária, programada pelo texto, e subjetividade acidental que decorre de reflexividade crítica, não está fora do alcance dos alunos”. (ROUXEL 2013, p. 22).

Quando, por exemplo, P2 diz que ouve as interpretações dos alunos e busca orientá-los sobre respeitar o que de fato diz o texto, entendemos que também está, dessa forma, mediando a reflexão acerca dos limites da subjetividade. O que vai ao encontro do que afirma Rouxel: “A compreensão e a interpretação dos textos esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficiente liberal, capaz de admitir que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia”. (ROUXEL, 2013, p. 29).

Também para P1, práticas que permitem e motivam os alunos a falarem sobre suas leituras e compreensões, ao mesmo tempo que, por meio da escuta dessas falas, o professor pode encaminhar seu trabalho de maneira mais significativa, colaboram realmente com as necessidades dos alunos leitores para avançarem em suas leituras, levando-os da interpretação subjetiva à compreensão com autonomia e crítica.

No mesmo sentido, quando Rouxel fala de saberes sobre o texto, explica que todo conhecimento dos gêneros, do funcionamento dos discursos, bem como os demais fenômenos, conceitos e noções sobre o texto precisam ser acessados no âmbito da leitura. Por meio da leitura, os alunos transformam tais conhecimentos em ferramentas de leitura que permitem que avancem e se tornem cada vez mais autônomos em suas escolhas, leituras e entendimento.

Os professores entrevistados não especificaram que essas práticas de

leitura propostas com seus alunos voltam-se para um trabalho com a leitura literária e objetivam colaborar com a formação de novos leitores literários. Além disso, foi uma constante nas narrativas o relato de que essas práticas ocupam um tempo pequeno em relação à disciplina, geralmente uma aula por semana: “essas atividades são feitas na aula de leitura, uma vez por semana a gente trabalha só leitura, ou compartilhada, ou diário de leitura, o que estivermos trabalhando naquele momento”. (P2).

Diante disso, de notarmos que a leitura, especialmente a leitura literária é colocada em um lugar específico que ocupa o menor tempo das aulas de Língua Portuguesa e, ainda, que a maioria dos professores não abordou a leitura literária e o leitor literário em suas narrativas, desviando-se para sinônimos adotados por eles, de leitura e de leitor de um modo geral, colocamos na segunda parte deste capítulo observações sobre as representações sociais docentes que revelaram essas ideias generalizadas, ou mesmo o apagamento, sobre a literatura e a leitura literária, o que nos indica que a literatura tem um espaço cada vez mais reduzido no contexto escolar e, conseqüentemente, agravam-se as condições para formação de novos leitores literários.

O que verificamos foi que as atividades de leitura envolvem textos diversos e que o texto literário insere-se nelas como mais um gênero e que há poucas práticas que se voltam especificamente para ensinar a ler literatura e colaborar para a formação de leitores literários nesse contexto. Ademais, as narrativas revelaram aspectos também positivos sobre as práticas de ensino, evidenciando movimentos de reflexão e transformação entre os professores.

Por exemplo, notamos que alguns professores, como P1, P2, P3 e P4, desenvolvem com seus alunos atividades e projetos que envolvem a escrita literária e de registro das leituras. Avaliamos esse aspecto positivamente, uma vez que concordamos que os saberes a respeito da literatura também podem ser verificados em atividades de escrita literária, nas quais o aluno se situa na posição de autor, animado por uma intenção artística. (ROUXEL, 2013).

Embora não tenham especificado que a intenção desse trabalho seja promover a escrita literária, apenas mencionando a noção de produção escrita de maneira geral, esses professores narraram que investem em registro do leitor, fazem diários de leitura, tertúlias com anotações sobre o que leram, quadros de sugestões para sinopse ou resenha dos livros, conforme acompanhamos nos

trechos abaixo:

Coloco os alunos para produzirem também, porque escrevendo eles entendem melhor sobre os textos; quando eles produzem poemas, por exemplo, eles compreendem melhor características da língua nesse texto, eles usam o que viram em outros textos, que leram antes. (P3).

Eu gosto muito de fazer apresentações com eles, normalmente como encerramento de um trabalho, de um projeto. Eu gosto demais que eles façam encenação, que declamem poemas e eles adoram, participam muito, até os maiores que são mais ranzinzas assim, eles se envolvem. [...] eu instigo eles a produzirem também. (P2).

Sabemos que, em muitos momentos, os alunos tendem a resistir em relação à produção escrita, isso porque na maior parte das vezes a escola entende e apresenta a escrita como um processo formal de valorização da norma culta, prestígio da gramática normativa, aplicada perfeitamente no ato de “escrever bem”. Quando questionamos os docentes sobre as práticas de escrita que estimulam e desenvolvem com seus alunos, não esperávamos saber das práticas formais, de textos técnicos e de escrita acadêmica que são notoriamente treinados na escola, mas acessar práticas que se aproximam das ideias de Barthes (2004) sobre escritura, por exemplo, mais ligada ao prazer e à criação: “[...] uma potência, fruto de iniciação [...] uma aventura com generalidade simbólica”. (BARTHES, 2004, p. 382).

Acreditamos que a leitura quando atrelada à escritura torna-se uma potência para que a escola desenvolva práticas que aproximem leitura e escritura da vida social, sendo, portanto, mais coerentes e significativas para os alunos que passam a compreender que ler e escrever fazem parte da vida em sociedade e, por isso, não são atividades escolares que se aplicam apenas como conteúdo a serem avaliados.

No momento em que os professores promovem oportunidades para a escrita literária, nesse sentido de escritura, abrem espaço para que os alunos criem novos sentidos, bem como diferentes conexões que mostram como percebem o mundo. Logo, à medida que P2 e P3 relataram que privilegiam práticas que trazem oportunidades para que os alunos exponham-se por meio da autoria, revelaram que, conscientes ou não da potência da escrita literária, priorizam um espaço para o desenvolvimento de novos diálogos que proporcionem uma disseminação de saberes, além de darem abertura à

construção e à escuta de novas vozes que instauram e ressignificam sentidos.

Para pensarmos a respeito da literatura e do ensino nessa perspectiva, recorremos a Dalvi (2013b) que afirma que o ensino da literatura exige a prática da leitura literária, no entanto, o trabalho não termina numa leitura fruitiva, prazerosa, sem nenhuma orientação. Afinal, o ensino literário vai muito além do exercício da leitura. Para ela é preciso convergir dois pontos: por um lado, não abrir mão da leitura literária e, por outro lado, não parar apenas nessa leitura.

Concordamos com Dalvi sobre o ensino da literatura ter a finalidade de ir além da leitura para que, assim, vá além da formação de leitores competentes, proficientes. A educação literária requer, nessa perspectiva, formar o leitor de literatura, assim como requer contribuir para a formação do crítico, do revisor, do divulgador e, ainda, do escritor. Segundo ela, a escola é um espaço privilegiado para pensarmos o ensino da literatura em todos os aspectos que a constituem.

Assim sendo, notamos que práticas que ultrapassam a leitura literária, como a produção escrita de literatura, têm recebido espaço dentro das aulas dos docentes entrevistados, mesmo que não tenham explicitado consciência e intencionalidade de focalizar a literatura, por meio das produções de poemas, contos, entre outros. Esse pode ser considerado um avanço, comparado a outras demandas que são menos exploradas nas aulas. Por exemplo, ainda há pouco investimento para falar sobre autores, editoras, ilustradores, como se publica um livro, as políticas do país no tocante aos livros e à leitura.

Timidamente, esse aspecto apareceu em algumas narrativas, como de P1 que diz que, com os alunos menores, gosta de falar sobre os autores e comparar obras para que possam construir um repertório de suas leituras e obras que apreciam ou não. Professor 6, por sua vez, para justificar sua preferência por preencher fichas de leitura com os alunos, narrou que tal atividade possibilita conhecer informações importantes como quem é o autor, o ilustrador, qual a editora, em que ano aquele livro foi publicado, etc.

Apesar dessas referências a pequenas transformações sobre a leitura e a literatura na escola, notamos que, em geral, a literatura na escola não é o foco das atividades de leitura. O texto literário ocupa um pequeno espaço semanal na distribuição das aulas, geralmente colocado na chamada “aula de leitura”.

Toda semana a gente lê, na biblioteca ou na sala, eu dou esse tempo para eles. Às vezes, a leitura é juntos de um livro de leitura compartilhada, às vezes deixo que leiam o que gostam, até os gibis e mangás que adoram. Também pode ser só um conto, uma folha, algo que escolhi para trocarmos ideias, vou inovando e revezando essas atividades, mas uma aula por semana fica para isso, essas atividades. (P2).

Quando eu divido as aulas já deixo uma aula da semana para leitura, geralmente sigo o dia que eles podem ir à biblioteca, porque já acompanho eles para trocarem os livros e já usamos o resto do tempo para uma leitura compartilhada, ou uma tertúlia, uma apresentação. (P4).

Nessas aulas, o texto literário fica mais no campo da leitura de fruição. Outras vezes, há algumas propostas em torno do texto, da obra, mas nenhum professor narra sobre um trabalho sistematizado, um projeto da disciplina ou mesmo da escola que priorize o ensino da leitura literária e as contribuições para formar novos leitores de literatura.

As práticas docentes centralizam-se na leitura literária, seguida e acompanhada de atividades que permitem a troca de experiências e o diálogo entre os pares, com atividades de escrita literária propriamente dita, mas de forma um pouco intuitiva, sem sistematização ou planejamento com referenciais e objetivos determinados. A esse propósito, o que observamos foi que as compreensões sobre o papel da escola e do professor de língua vai em direção a contribuir para uma formação ampla de leitor, não de leitor literário, especificamente:

[...] a gente trabalha com vários gêneros de textos na hora da leitura, receita, artigos, notícias, tudo para trazer um repertório para os alunos, para visualizarem as características de cada um e irem aprendendo ler e também a produzir. P6.

A partir dessa observação, perguntamos aos docentes como poderiam explicar o que seria formar um leitor literário, especificamente, e como destacam o papel da escola e do professor nessa formação. Separamos algumas ideias que perpassam as narrativas dos professores e foram comuns em seus discursos. Os professores compreendem a formação de leitores literários como algo que está para além da escola sem, contudo, deixarem de destacar a importância e o papel da escola nessa formação, como vemos no trecho abaixo:

[...] eu acho que a gente se forma o tempo todo, com o professor, com a biblioteca, com a escola que tem um papel importante porque ela é o principal lugar para os alunos terem acesso aos livros, e continuamos nos formando leitor pelo mundo, essa formação não termina, somos formados leitor a todo tempo e acho que essa formação ela não termina, não se esgota, a gente se forma leitor lendo e a gente lê sempre, mesmo quando a gente sai da escola. (P1).

Essa representação social sugere que os professores buscam superar a ideia de ler para cumprir conteúdos escolares e acreditam numa concepção de leitura em perspectiva social. Nesse sentido, para eles, formar um leitor é torná-lo capaz de ir além da leitura que decodifica e identifica sentidos gramaticais de um texto ou mesmo da leitura superficial, neutralizante das funções estéticas e ideológicas dos textos literários, por exemplo.

Vale ressaltar que, mesmo sendo perguntados especificamente sobre as condições que podem colaborar para formar leitores literários, os docentes, mais uma vez, assim como fizeram em suas afirmações sobre leitura, ampliaram suas falas, sem distinguirem o leitor literário do leitor em geral.

Eu acho que formar um leitor é fazer o aluno compreender que a leitura é um processo permanente na vida e que ela não é um processo individual, ela é social e reflete as nossas relações com o outro. Acho que a escola faz isso, traz o conhecimento e a socialização, mostra que você pode ler, refletir, ler para o outro, compartilhar ideias, ganhar conhecimento e transformar isso em ações. É função da escola e do professor oferecer oportunidades para os alunos lerem e socializarem para se tornarem autônomos, críticos e aplicar isso fora de escola mais tarde. Então, o papel do professor seria conduzir isso, trabalhar com uma mediação para que o aluno chegue a ser esse leitor. (P2).

Portanto, formar um leitor seria, para os professores entrevistados, dar oportunidades para que, pela experiência de leitura, os alunos desenvolvam a autonomia leitora e sejam capazes de desfrutar, de maneira mais consciente e eficiente, das leituras que realizam, isto é, uma formação do aluno leitor que possibilite que ele se coloque de forma crítica e reflexiva em suas leituras, levando essa experiência para além da interação entre leitor e texto, para suas relações e interações sociais.

Formar um leitor é oferecer meios para que o aluno avance nas leituras, compreendendo o que ele lê, tirando sentidos disso, articulando com seus conhecimentos e com as ações. É um trabalho que não termina na escola, começa nela, porque nossos alunos não têm pais leitores e família que ajuda nisso, mas não termina na escola, continua. (P3).

As representações dos docentes entrevistados revelaram, então, que suas concepções ultrapassam a ideia de formação leitora numa perspectiva de leitura escolarizada, para utilidade imediata, como passar em avaliações, por exemplo. Por isso, incentivam a leitura pelo prazer em si mesma, desinteressada das necessidades e obrigações cotidianas, mas pela valorização da experiência de leitura em si.

[...] penso que é da escola o papel de criar condições de interação entre o aluno e a leitura e levar a ter competência leitora, o papel do professor é o de garantir o acesso aos mais diversos tipos de gêneros, organizando ambientes de leitura; promover o contato com a leitura, dar ali espaços de tempo entre as atividades diárias para que os alunos possam manusear livros ou outros textos e ler pelo prazer de ler. (P6).

Contudo, percebemos que os professores transitam entre dois polos em relação a tudo isso. Por um lado, demonstram compreender que uma forma tradicional de oferecer a leitura, literária ou não, aos alunos, numa abordagem que valoriza os conteúdos, afasta-os da ação leitora, tornando as práticas pouco significativas, porque os alunos entendem-na como mais uma atividade escolarizada. Desse modo, buscam promover práticas que estimulam os alunos a ler, permitindo, para isso, a interação, o contato direto com os textos, conforme percebemos, por exemplo, pelos trechos abaixo:

Formar um leitor é fazer com que esse aluno siga seu caminho leitor sem a necessidade da escola; realizar suas escolhas e leituras por si só e não apenas no ambiente escolar. Mas, para que o aluno chegue a esse ponto é o professor que tem que se comprometer mesmo com formar leitores e também uma escola que proporcione várias experiências com esses alunos para dar essa vontade de ler cada vez mais textos. A escola colabora oferecendo a leitura e o professor ensinando. (P4).

O papel do professor é de trazer oportunidades [...] dar espaço para a leitura, podemos ensinar essas estratégias de leitura, mostrando na prática o que elas são. Nas leituras, os alunos vão percebendo quais estratégias eu uso, por exemplo, que tenho mais experiência na leitura, e vão aplicando isso na hora de ler. (P5).

Por outro lado, porém, a maioria dos docentes não consegue ainda desvincular tais práticas da avaliação, isto é, apesar de reconhecerem e narrarem que o principal objetivo das atividades de leitura que desenvolvem com os alunos seja o de contribuir para a formação leitora desses, os professores encontram dificuldades em não avaliar formalmente, por meio de provas e fichas, as leituras

que realizam com esses alunos. Dessa maneira, a leitura, em parte, ainda é vista como um conteúdo escolar que, assim como os demais dessa natureza, exige e está vinculada à avaliação.

Ao mesmo tempo que consideram necessário realizar práticas diferenciadas diante do ensinar a ler literatura e contribuir para a formação de leitores literários, por meio da experiência direta com os textos literários, os professores também evidenciaram, como vimos, a persistência no uso de algumas práticas consolidadas na escola, como a leitura exclusivamente para deleite a fim de ser um atrativo para os alunos ou, apegados ao sentimento de segurança que algumas práticas envolvem, dentro de uma lógica de controle da aprendizagem e dos comportamentos, praticam ainda as avaliações de leitura, tratando a leitura do texto literário como um conteúdo a ser decorado e, posteriormente, transformado em nota para os alunos.

Mesmo diante de representações sociais que não veem significado em avaliar as leituras que fazem com os alunos ou as leituras que seus alunos fazem dos livros da biblioteca da escola, eles acabam avaliando. Muitas vezes, por exigência da escola, solicitam fichas de leitura ou mesmo fazem provas. Alguns, em busca de uma avaliação que seja menos inadequada, de seus pontos de vista, constroem registros de suas atividades ou desenvolvem projetos que apresentem um produto final que possa substituir as avaliações mais técnicas.

A respeito do papel da escola nesse processo de ensino da leitura e da literatura que pode incidir na formação de novos leitores literários, os professores observaram que ela é o espaço privilegiado para que as experiências de leitura sejam exploradas e, nesse contexto, o professor assume o papel de incentivar o compartilhamento e as trocas entre o leitor mais experiente (professor) e os alunos leitores, para que avancem nessa capacidade de ler com profundidade, explorando os sentidos e as nuances dos textos.

Sobre isso, destacamos a narrativa de P3 que observou que as famílias de origem dos alunos são, geralmente, impossibilitadas de incentivar a leitura, pois, muitas vezes, essas famílias não têm a prática de leitura, principalmente literária, como uma constante em suas vidas. As famílias não leem, ou pouco leem, e os alunos crescem em um ambiente sem modelos de leitores, sem trocas de experiências nesse sentido.

Muitas vezes, essa condição não tem relação com ter ou não ter o hábito

de leitura, pois em muitas famílias os adultos não são sequer alfabetizados. Essa é uma realidade que P3 trouxe em seu discurso para falar da importância da escola como o espaço necessário para que os alunos tenham acesso aos livros, o contato direto com a leitura, a formação para serem leitores e as oportunidades de ler literatura e trocar experiências entre leitores.

O papel da escola é investir nessa formação para que fora da escola o leitor se aprimore. Em casa eles não têm incentivo e nem livro, o professor tem que ensinar as ferramentas que o aluno precisa para desfrutar das leituras e ser crítico disso. Então, escola e professor são fundamentais; se formar o leitor não fizer parte do nosso dia a dia, a tendência é que a nossa sociedade, o nosso país conte cada vez com menos leitores e, para mim, menos leitores de qualquer coisa, porque o que amplia a competência leitora é se aventurar ali e explorar os muitos sentidos das palavras nos livros. (P3).

Percebemos que não se trata de uma acusação às famílias dos alunos, mas sim de observar, consciente e criticamente, a realidade com a qual os professores precisam lidar todos os dias. Em sua perspectiva, a falta de contato com os livros e com as práticas de leitura no contexto familiar, não impedem que os alunos possam desenvolver isso no espaço da escola, mas essa realidade não pode ser desconsiderada no momento de falarmos sobre a leitura e os leitores.

Para P3, a escola tem papel fundamental na formação de leitores, justamente porque a maior parte dos alunos não encontra possibilidades de desenvolver essa formação fora da escola. Daí o papel determinante da escola e também do professor de língua que tem como parte de sua função o compromisso de pensar em práticas que colaborem para que se promova essa formação. Na mesma direção, vale destacar o que nos contou P1:

O professor de Língua Portuguesa precisa ter esse objetivo de formar leitores, principalmente porque nossos alunos dependem de nós e da escola para ter esse acesso aos livros, pois em casa a maioria não tem essa oportunidade. Assim como eu não tive e a escola fez a diferença para mim. E eu acredito que as minhas práticas me levam a atingir isso, acho que eu colabo com essa formação, eu penso que ela não termina ali comigo, o aluno segue sempre melhorando como leitor, mas o meu papel é importante sim, por isso eu levo isso em muita consideração quando penso em como vou trabalhar com eles.

Os trechos das narrativas de P3 e P1 levam-nos a refletir sobre a importância de oferecer práticas de leitura literária no ambiente escolar de maneira mais efetiva e cotidiana. Essa reflexão vem ao encontro do que nos

explica Aguiar (2014) sobre o acesso aos livros ser realmente muito importante, assim como é também importante ter modelos de leitores em casa, como pais, irmãos, avós e na escola, os professores. Porém, para a autora, o ponto determinante para mobilizar novos leitores é aproximar a pessoa da leitura por meio da interação, do diálogo sobre o que lemos, das trocas e dos relatos de experiências.

Nesse ponto, destaca-se a importância da escola, para além de possibilitar o acesso aos livros, mas também de investir em práticas de ensino que aproximem os alunos da leitura literária. É nessa perspectiva que os professores que entrevistamos direcionam-se, mesmo que não tenham pontuado que suas intenções com determinadas práticas pedagógicas sejam voltadas para o objeto literário. Apostam em atividades que privilegiem a interação com a palavra, valorizam a leitura literária, mas têm dificuldades em ir além de uma leitura de fruição, de deleite, também considerando sua função formativa e informativa e a oportunidade de explorar, desse encontro com os textos, também as relações com a realidade social, histórica e ideológica.

Finalmente, fechamos essa categoria de análise perguntando aos docentes que leitores eles próprios são, para acessarmos qual a representação social que têm sobre si e sobre as leituras que realizam, além de compreender de onde e como resgatam experiências e conhecimentos para planejarem e executarem suas práticas pedagógicas. O professor de Língua Portuguesa é na escola um leitor formador, pois é o principal responsável, em razão de sua disciplina, pelo trabalho com a leitura, com os textos literários e a com formação leitora dos alunos. Esses professores também passaram por outros leitores formadores, passaram pela educação básica, além de terem frequentado e concluído um curso de Letras. Desse modo, todas as suas experiências, inclusive das leituras que realizam, podem estar relacionadas e influenciarem suas escolhas na atuação docente.

Quando falamos de leitores literários, imediatamente pensamos em um leitor que dispensa, espontaneamente, tempo para a leitura de literatura, uma leitura com compreensão e prazer. No entanto, entre os professores que entrevistamos, a maioria deles não consegue encontrar em suas rotinas de trabalho e estudo um tempo para dispensar com essa leitura, “[...] são tantos cursos que a gente precisa fazer que a minha leitura hoje é mais de textos sobre

educação, sobre ensino, muita teoria e métodos mesmo”. (P5).

Sendo assim, o leitor que precisa formar novos leitores literários acaba, ele próprio, não lendo literatura de forma frequente, isto é, não encontra tempo para dedicar-se a ampliar suas próprias experiências de leitura literária, como evidencia P6: [...] “não consigo fazer leituras por prazer, o pouco tempo que tenho uso para ler muitas notícias [...] textos usados para as atividades de sala de aula, faço pequenas leituras de textos poéticos e outras coisas sem muita importância”.

A partir da análise dos trechos das narrativas que remetem às leituras que os professores fazem, observamos que eles se aproximam, no dia a dia, da ideia de leitor apressado que seria aquele que, conforme consultamos nos pressupostos de Aguiar (2014), está sempre muito ocupado com o trabalho e tem poucas horas para dedicar-se ao seu lazer, um leitor que: “Lê para se informar dos acontecimentos recentes e para se atualizar em assuntos diversos, como política, religião, pedagogia, psicologia, espiritismo”. Por conta do pouco tempo que tem para ler e das muitas obrigações que precisa cumprir, acaba “fazendo leituras rápidas de notícias de jornal, artigos de revistas, crônicas”. (AGUIAR, 2014, p. 110).

Além disso, os professores aproximam-se também dos conceitos que a autora denomina como leitor técnico e, principalmente, como leitor escolar. De acordo com Aguiar (2014, p. 111), o leitor técnico é aquele que:

[...] faz leituras para estudo. São textos técnicos que versam sobre assuntos relativos às disciplinas que está cursando como aluno ou para aprofundamento teórico no campo profissional. [...] A leitura literária está ausente, porque a científica lhe toma todo o tempo disponível. O contato com os livros é diário, o ritmo da leitura é acelerado, há uma preocupação com o cumprimento de tarefas. O leitor técnico não considera a leitura que realiza uma atividade prazerosa, é um trabalho cansativo, que faz por obrigação. A preocupação com a defasagem em termos de leitura literária existe, mas não é resolvida.

Essa ideia de leitor técnico surgiu nas narrativas docentes, principalmente na narrativa de P1 que afirma ter se distanciado da leitura literária em razão de precisar dividir seu tempo entre as leituras para o trabalho em sala de aula e as leituras acadêmicas para sua formação no mestrado. Nesse caso, percebemos que a leitura técnica, teórica e profissional, ocupou todo o tempo do professor que, apesar de consciente da necessidade dessas leituras para sua formação, não encontrou prazer nisso:

Eu recentemente terminei o programa do mestrado na área da educação e as minhas leituras elas acabaram ficando muito acadêmicas; nos últimos dois anos a minha leitura tem sido mais funcional. [...] Não era literatura, então nisso eu acabei não tendo muita leitura por prazer, assim, daquelas que eu gosto de ler. Agora, que é um período assim de férias, e agora que eu terminei também o mestrado, eu quero me dar o direito, me dar esse prazer de ler o que eu gosto, sem nenhuma cobrança, sem ter que fazer um fichamento, sem ter que estudar aquilo, sabe? Uma leitura única e exclusivamente por prazer, esse é meu novo, meu próximo objetivo. (P1).

As narrativas também evidenciaram representações que se aproximam do conceito que Aguiar (2011) chama de leitor escolar, aquele professor leitor cujo principal objetivo de leitura é indicar obras literárias para seus alunos. Sendo assim, suas leituras de literatura ocorrem no pouco tempo que tem para se dedicar a elas, são leituras rápidas, sem fruição, não são motivadas pelos seus próprios interesses e preferências literárias e, na maior parte das vezes, são leituras de obras da literatura infantojuvenil. Os professores entrevistados aproximam-se muito dessa ideia de leitor escolar, pois demonstram em suas narrativas uma excessiva preocupação:

[...] com o trabalho didático, que absorve toda a sua disponibilidade para a leitura. Essa se reveste de obrigatoriedade, com a finalidade única de desenvolver seu trabalho docente, que consiste na análise e comentário das obras solicitadas, cujo assunto não diz respeito aos seus interesses. (AGUIAR, 2014, p. 111).

Essa preocupação com o trabalho didático leva os professores a ocuparem boa parte do tempo livre que têm com leituras voltadas para seus alunos. Por isso, são leitores que consomem leituras metodológicas e leituras de obras infantojuvenis que utilizam em sala de aula, como explicitam P3 e P4, por exemplo, nos trechos abaixo:

Leio livros relacionados à educação e literatura espírita e também filosofia. Livros de autoajuda e também alguns livros da literatura brasileira e, principalmente, os infantojuvenis, pois o trabalho na escola exige, então sempre tem que reler alguma obra quando quero fazer um bom trabalho, na maior das vezes estou lendo livros que vou usar nas aulas, lendo ou relendo. (P3).

Ultimamente tenho lido livros de ficção, autoajuda, autobiográficos e de divulgação científica escrito por Stephen Hawking de quem sou muito fã. Costumo intercalar os gêneros. Mas, o que mais leio são os livros que estão nos materiais dos alunos, para conseguir explicar com mais precisão as informações e detalhes dos livros. (P4).

Diante desses aspectos, percebemos que o trabalho na Educação Básica consome grande parte do tempo desses docentes que, por consequência, não conseguem dedicar um tempo significativo para suas leituras, o que gera uma incoerência, pois os leitores formadores de novos leitores literários não realizam, eles próprios, leituras literárias com frequência. Dessa maneira, o que temos no dia a dia da escola são professores de língua que precisam ser formadores de leitores literários, mas que, no entanto, eles mesmos não leem esses textos.

Os professores entrevistados explicitaram que, por diversas razões, não leem com frequência e regularidade, mesmo depois de terem afirmado na primeira categoria de análise que se consideravam leitores por terem feito muitas e diversas leituras, confirmando que essa imagem de bagagem farta de leituras concentra-se no passado, quando ainda eram alunos e não professores.

Quando questionados na primeira categoria de análise sobre considerarem-se leitores e sobre suas experiências de leitura, demonstraram uma representação positiva de si, narrando que se consideravam leitores, pois tinham o hábito de ler, realizavam muitas e diversas leituras e eram capazes de atribuir sentido ao que liam. Entretanto, neste ponto, as narrativas sugerem que o hábito de leitura, no momento atual, não inclui de maneira consistente a leitura de literatura, o que pode fragilizar algumas de suas práticas de ensino de literatura que promova o contato direto com a leitura literária, voltadas para a formação de novos leitores literários.

Nas leituras que disseram conseguir fazer no dia a dia, o texto literário não se faz presente. Na maioria das vezes, os docentes estão mergulhados nas leituras de textos curriculares, textos didáticos, textos informativos do cotidiano, best-sellers, autoajuda, textos religiosos e a literatura, quando encontra espaço, fica restrita às obras infantojuvenis que utilizam com os alunos.

Esse dado foi interpretado como uma problemática, afinal, como mobilizarão atividades assim se eles próprios não têm a leitura literária como uma constante em suas vidas? As narrativas revelaram que os professores não têm oportunidades que assegurem uma condição essencial para que possam promover a formação de leitores literários entre seus alunos: serem eles próprios leitores de literatura. Por diversas razões, aquele que deve estar capacitado para orientar os alunos e direcionar as experiências com os textos literários, na maioria das vezes, não lê.

Além da importância de o professor ser leitor de literatura e ter familiaridade com os textos literários para pensar em práticas de ensinar a ler literatura, acreditamos que os alunos, geralmente, misturam em uma só representação os traços individuais e os traços dos saberes de seus professores, isto é, o que eles ensinam. Por isso, o professor de Língua Portuguesa que sustenta sua relação com os livros e a leitura faz com que os alunos possam olhar para a leitura como mais atrativa, amparados no modo como o professor apresenta-se enquanto leitor e, ainda, sobre como apresenta a própria leitura e a literatura.

Sobre isso, trazemos para a discussão da análise as contribuições de Geraldi (2006) que explica que essa situação colabora para que a leitura torne-se apenas mais um conteúdo escolar, sinônimo de desprazer, obrigação e cobrança, pois professores afastados da leitura encontram dificuldades para estimularem e despertarem o prazer de ler em seus alunos, afinal eles próprios não vivem esse prazer.

De acordo com Geraldi (2006), o professor precisa ser praticante das teorias que prega, isto é, sobre a leitura literária, entendemos que o professor precisa aumentar seu repertório de leitura, ampliar suas experiências de leitura, buscar novas leituras, envolver-se em práticas sociais de leitura, pois tudo isso possibilita que ele promova a formação leitora de maneira dialógica e democrática, dividindo suas leituras com os alunos, promovendo o compartilhamento, a troca e não somente passando adiante a leitura do outro, do que se fala sobre a obra, sem ter passado pelo contato direto com o texto, sem ter vivido a experiência de leitura. Conforme Geraldi (2006, p.92): “na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura, é uma das leituras possíveis”.

Diante desse cenário, questionamos os docentes acerca de suas perspectivas sobre a presença da literatura e as condições para a formação do leitor literário no contexto da Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental em que atuam, assim como pensam e planejam suas práticas nesse segmento em busca de aproximar os alunos dos livros e colaborarem significativamente para formação desses. Neste ponto, necessariamente, em razão da pergunta inerente, foi a primeira vez que todos os docentes tiveram que especificar suas ideias sobre a literatura e a leitura literária

em suas práticas de ensino.

Percebemos que os professores concordam em relação à literatura e sua presença na escola, que se dá pela leitura literária, pois, para eles ensinar literatura diz respeito à disciplina do Ensino Médio, enquanto que no Ensino Fundamental a literatura perpassa o ensino na forma de leitura. Desse modo, entendem que nesse contexto eles ensinam a ler os textos literários e não, de fato, ensinam literatura, conforme suas representações sociais.

Apesar de concordarem que a literatura se faz presente na escola por meio da leitura literária, os professores relataram diversas dificuldades para sua permanência nesse contexto, como, por exemplo, a escassez de livros e a cobrança para darem conta de conteúdos e não dedicarem tanto tempo para a leitura de literatura. “[...] a literatura é presente, não como uma disciplina igual no Ensino Médio, mas como leitura mesmo. [...] só que há muitos empecilhos, faltam livros, é muita cobrança pelo conteúdo”. (P3).

Além disso, mais uma vez, os docentes falaram da relação de suas práticas docentes com as experiências que eles próprios viveram na escola ou fora dela. Isso sugere o reforço da representação social, que se desenhou desde a primeira categoria de análise, de que as experiências de leitura vividas pelos professores marcam suas concepções e opções sobre a maneira de atuar em sala de aula em busca de formar novos leitores, de literatura ou não, como vemos no trecho a seguir.

Todas as minhas práticas de ensino são nesse sentido dos alunos gostarem de ler, terem o hábito de ler e ler com compreensão. Eu uso minha experiência, como eu me tornei leitora e também atividades que aprendi ao longo da minha formação. Mas a maior parte é mesmo da experiência, porque nem sempre a teoria encaixa ali na nossa realidade, então vou adaptando, busco conhecimento e considero a minha realidade também e vou mudando sim para atender melhor meus alunos. (P5).

Ao relacionarmos as representações docentes acerca da literatura e da formação de leitores literários com as práticas que os professores entrevistados lançam mão em seus trabalhos em sala de aula, percebemos que eles recorrem a suas memórias de leitura, que não são recentes, pois os professores quase não leem literatura no tempo presente, para efetivarem a atuação profissional.

Há professores que desenvolvem suas práticas didáticas a partir das

práticas que vivenciaram com seus professores na educação básica e outros que mencionam a importância do saber teórico sobre a literatura e sobre o ensino, mas, novamente, surgiu a representação de valorização da experiência, da prática que supera ou distancia-se das discussões teóricas, como evidenciou P2 em sua narrativa:

[...] eu acho que estou construindo a minha prática, eu busco sempre sistematizar ainda mais as minhas propostas e acrescentar estratégias que possam melhorar isso, vou afinando isso, mas eu mantenho muitas práticas desde o início, só as melhores, mais planejadas e bem executadas a cada ano, melhorando, refletindo e melhorando. Geralmente, eu busco conhecimento na leitura sobre metodologias, mas o que mais uso são as ideias, as trocas de experiências com os colegas e trago coisas da minha experiência pessoal também, das minhas leituras e do que eu gostava quando estudava. (P2).

P3 é mais um exemplo que destaca em sua fala a supervalorização da prática e do saber constituído por meio da experiência em sala de aula como algo determinante para o melhor planejamento de suas práticas de ensino, evidenciando que no dia a dia escolhe suas práticas mais a partir dessa experiência que do estudo e consulta a materiais e discussões teóricas sobre o ensino e, especificamente, sobre o ensino de literatura:

Quando eu penso no ensino da literatura, eu penso que com os meus alunos isso é a leitura e as atividades que vão estimular os alunos, porque literatura eles vão estudar mais tarde. Confesso que eu não estudo muito, não uso muito de teoria para isso. Eu fui mudando minhas práticas, e mudo sempre, conforme a realidade dos alunos, levo atividades que eu acho que eles gostam, atividades que outros professores me mostraram, busco preencher isso, fazer tudo o que eu não tive, não vivi isso de ler na escola, evito o caminho tradicional e deixo eles lerem. (P3).

Por sua vez, P4, no tocante às práticas de ensino voltadas para a literatura e a leitura literária, trouxe novamente em sua narrativa a representação social de ensinar da mesma forma como aprendeu durante os anos na Educação Básica, isto é, a representação de ensinar inspirando-se em professores que teve, como podemos notar neste trecho:

Nunca trabalho da mesma forma com a leitura dos livros literários. Como disse, costumo intercalar as atividades relacionadas com a leitura em sala de aula através de projetos e momentos diferenciados seja em espaços externos ou utilizando outras ferramentas digitais para tornar esse momento único e prazeroso para os alunos, para trazer o gosto

pela leitura. De onde eu me inspiro para tudo isso é como falei de muitos professores que eu tive e das minhas vivências. (P4).

O que percebemos, portanto, por meio das aproximações das narrativas, é que os professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental recorrem, muitas vezes, à práticas mais intuitivas, de acordo com suas representações sociais, ou à reprodução de práticas de ensino que vivenciaram quando alunos, pois não encontram em seus repertórios acadêmicos subsídios que os orientem em relação ao trabalho com esse público específico, em razão das fragilidades que carregam de uma formação que não se aprofundou sobre os conhecimentos de metodologias e práticas de ensino.

Os professores são muito marcados pelas experiências de leitura literária vivenciadas na escola durante a infância e adolescência, portanto, quando se trata dos anos finais do ensino fundamental, amparem-se nessas experiências, em busca de romperem com a representação de ensino de literatura como conteúdo e disciplina, geralmente associada ao Ensino Médio, por acharem essa perspectiva pouco significativa para seus alunos.

Ademais, consideram que a presença da literatura no Ensino Fundamental concretiza-se pela leitura vista como prática essencial que deve fazer parte do dia a dia dos alunos por meio da leitura compartilhada, dos projetos, das atividades de interpretação e compartilhamento de leituras, entre outras. Acreditam que é preciso ler para acessar a literatura e para pensar sobre seu ensino, assim como para formarem leitores literários é necessário oportunizar experiências de leitura diversas e constantes.

Fez-se evidente que os professores entrevistados conceituam e representam a literatura no campo teórico e a definem por meio de diversas noções resgatadas de seus conhecimentos específicos construídos na vida acadêmica. Sendo assim, quando indagados sobre o ensino da literatura no Ensino Fundamental, não identificaram práticas para esse fim, objetivamente, uma vez que compreendem o ensino de literatura como a disciplina de literatura, ministrada no Ensino Médio.

Já sobre a leitura literária, compreendem-na no campo didático enquanto prática de ler textos que sejam considerados literários. Essa noção é a que usam para definir a presença da literatura nesse contexto. Para eles, ensinar literatura no Ensino Fundamental é ensinar a ler literatura. Entretanto, encaram a leitura

literária pela perspectiva do prazer, quase que exclusivamente.

Há um impasse, conforme observamos nas narrativas, pois, por um lado, carregam a representação da literatura como um conteúdo que pode ser objeto de ensino, mas que pertence à disciplina de literatura que integra o currículo das séries do Ensino Médio. Nela, o foco do ensino está em torno, na maior parte das vezes, das compreensões sobre estilo, época e principais obras e autores.

Por outro lado, apoiados nessa representação de literatura, os docentes não a concebem como algo que pode ser tomado pelas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental e lançam mão da leitura literária para suas abordagens, porém, tomada como algo mais espontâneo, voltada para o exclusivo prazer de ler.

Esse entendimento da leitura literária como fruição, muitas vezes, acaba sendo adotado sem uma reflexão crítica e, assim, as práticas pedagógicas em torno dele privilegiam a moral do “extremo prazer” em relação à literatura. A consequência disso é que a literatura é tratada como algo que não pode ser considerado um conteúdo e, portanto, não precisa ser aprendida e ensinada como os demais conteúdos, a partir de estudos teóricos, planejamentos metodológicos, avaliação, etc.

A leitura literária passa a ocupar um lugar de passatempo, uma atividade relegada ao tempo que sobra. Por isso, é importante que a escola supere algumas representações sociais sobre a literatura como a de que ela é algo para gente genial, ela apenas serve como exemplo do bem escrever, que é perda de tempo, destinada aos mais ricos e inútil para os mais pobres, por exemplo. Mas, da mesma maneira, é necessário que a escola evite a representação de literatura apenas em uma função hedonista, cujo ensino “prioriza um contato estereotipado com a “emoção”, em detrimento de um esforço reflexivo deliberado – e libertário [...]” (DALVI, 2013a, p. 128).

A abordagem do texto literário por meio do conceito de exclusivamente de usufruir do ócio e fazer sua leitura por prazer, apenas, também é uma maneira de usar o texto literário somente como um pretexto.

O estudante precisa, sim, ser incentivado a ter contato com formas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço in (ter) ventivo como leitor, e precisa saber que há certos conteúdos e posicionamentos que a instituição escolar e a sociedade esperam que ele aprenda. (DALVI, 2013a, p. 129).

Diante do exposto, chegamos a novas compreensões dos ideários desses docentes acerca da literatura e da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental e das práticas desenvolvidas que podem colaborar para aproximar os alunos da literatura e ensiná-los a ler literatura. Cabe-nos dizer que a pesquisa pretendia obter mais dados sobre os referenciais teóricos e metodológicos utilizados pelos entrevistados, entretanto, essas informações quase não surgiram nos relatos. Logo, o que apresentamos e discutimos com mais ênfase foram as práticas pedagógicas desses docentes em relação ao ensino de leitura, de uma maneira mais geral e da leitura literária, de forma específica.

Os professores afirmaram terem dificuldades de promoverem práticas de ensino que superem as práticas pelas quais passaram quando eram alunos da Educação Básica, inclusive, encontrando dificuldades para não cobrarem as leituras dos alunos em forma de avaliação convencional, como provas e fichas de leitura, pois não conseguem configurar estruturas que justifiquem e amparem suas escolhas na ação de não avaliar, de ir de encontro a um sistema que tem em suas raízes a avaliação como atividade essencial, mas nem sempre pensada de maneira a contribuir com o processo de ensinar e aprender.

Narraram que tais dificuldades também estão relacionadas ao fato de terem passado por um curso de licenciatura que apresentou novidades teóricas sem, contudo, acompanhá-las da apropriação de uma metodologia, o que se transformou em uma fragilidade e insegurança que afetam suas práticas de ensino. Além disso, dentre as muitas as dificuldades, a principal delas, talvez, seja a de não conseguirem usufruir do direito à leitura do texto literário.

Os professores leem pouco ou nada de literatura, sendo obrigados a trazerem para suas práticas memórias de leitura de experiências anteriores à atuação docente, por isso, repetem práticas dos professores que tiveram, como alternativas para superar os desafios na sala de aula. A falta de contato com a leitura literária e experiências atuais com o estético fazem os docentes recorrerem a hábitos de leitura de tempos passados para ampararem suas interações de leitura com os alunos, ou, no mesmo sentido, usarem leituras e críticas de outros para desenvolverem essas interações.

Em razão das fragilidades deixadas pelas não oportunidades de transformação das representações sociais durante o curso de Letras, bem como das lacunas deixadas pela impossibilidade de dedicarem-se mais às leituras para

apropriarem-se das obras e conhecê-las efetivamente e, assim, poderem pensar em práticas de ensino e formação de leitores na escola de maneira mais eficiente, os professores acabam apenas reproduzindo os conhecimentos aos quais tiveram acesso, sem ampliá-los e superá-los.

Quando não dessa forma, arriscam que o ideal seria a transposição didática das aulas de literatura que tiveram na graduação, ou no estudo da história da literatura, isso para o Ensino Médio e, sendo dessa forma, sentem-se com poucos subsídios para o Ensino Fundamental, uma vez que reconhecem que em tal segmento não faz sentido a transposição nem a abordagem histórica.

Observando isso, percebemos como faz-se necessário um diálogo entre a academia, com seus estudos teóricos e críticas, e a escola, pois, se o conhecimento teórico e a crítica literária chegassem de maneira significativa aos professores, talvez, a forma de ensinar a ler literatura poderia ser transformada. (DALVI, 2013a).

Todas as fragilidades evidenciadas justificam tal impasse e as formas de tratamento do objeto literário que ainda se fazem atuais na escola. Além disso, mesmo entre os professores que buscam superar tais formas, as fragilidades os afetam trazendo falta de clareza e intencionalidade para fazerem diferente. Verificamos, por exemplo, certo apagamento da noção de literatura e de leitura literária diante do ensino, o que nos direcionou a algumas reflexões expostas na sequência deste capítulo.

5.2 Sobre o silêncio acerca da literatura e da leitura literária

À luz dos estudos de Chartier (1990) sobre as representações sociais, propusemo-nos a investigar a concepção que os professores de Língua Portuguesa têm em relação à apropriação acerca do que é literatura e leitura literária, bem como essas representações incidem em suas práticas pedagógicas. Desse modo, voltamos nossa atenção para aspectos de suas narrativas que evidenciassem a concepção que têm sobre a literatura e, conseqüentemente, sobre a leitura do texto literário.

Encaramos as vozes docentes como discursos de manifestação concreta

da língua que se organiza de forma a explicitar algo do pensamento. Isto é, as narrativas são formas planejadas de expor pensamentos e visões de mundo derivados da posição social e cultural a que os sujeitos entrevistados pertencem e revelam ideários e representações sociais que sustentam suas práticas diante do contexto em que vivem e convivem.

Nesse sentido, consideramos os professores com indivíduos sociais que não absorvem conteúdos e informações exatamente da maneira que lhe são repassados, mas que, ao contrário, reformulam os mesmos no momento em que com eles se deparam. Sendo assim, não são sujeitos passivos diante do mundo e dos fatos sociais. Podem, por vezes, apenas reproduzir os significados recebidos, mas, na maioria das vezes, a apropriação que fazem da realidade passa por um processo de reorganização dos significados que lhe foram fornecidos.

As representações sociais docentes são uma das maneiras desses indivíduos se apropriarem dos aspectos da realidade, e de expressarem seus pensamentos. Portanto, em suas representações, encontramos implícita uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, cujo objetivo prático concorre para que haja a estruturação de uma realidade comum a um grupo social. Por essa razão, mesmo aquilo que não é dito, ou que é tratado tangencialmente durante o discurso, expressa uma representação importante acerca do termo que é silenciado, nesse caso, acerca da literatura e da leitura literária.

Considerando a literatura como um produto da criação poética, ficcional ou dramática, como obra da imaginação criadora em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura (Candido, 2006), esperávamos que os docentes narrassem de forma mais específica a respeito de seus pensamentos, conhecimentos e práticas pedagógicas em torno dos textos literários, desde as manifestações mais populares até as formas mais complexas da produção escrita, revelando-nos como se dá a presença e o tratamento da literatura em escolas de Ensino Fundamental.

Entretanto, ao longo da leitura das narrativas, uma categoria de análise, não considerada inicialmente, fez-se perceptível pela maneira ampla usada pelos professores quando narraram sobre suas representações sociais a respeito de literatura e de leitura literária. Em vários momentos durante a construção deste texto, observamos que éramos desviados do foco de acessar os referenciais que os docentes usam para suas práticas de ensino de literatura e de leitura literária,

assim como as vantagens dessas práticas para fomentar a leitura de literatura entre os alunos dos anos finais do ensino fundamental, colaborando com a formação leitora deles.

Notamos que esse desvio vinha justamente do nosso objeto de estudo, das narrativas. Isto é, foi uma consequência da interpretação e análise das representações que estavam nos discursos dos docentes. Os entrevistados, mesmo sendo questionados especificamente acerca de suas representações e práticas didáticas voltadas para a literatura, para a leitura literária e, por conseguinte, para promover a aproximação entre seus alunos e os textos literários, fomentando a leitura desses, desviavam-se em seus discursos, falando de forma mais específica apenas sobre o ensino da leitura e de seus esforços para formação de leitores numa perspectiva geral.

Acreditamos que isso tenha relação com alguns pontos apresentados em suas narrativas. Primeiro, o fato de a maioria deles não ser leitores de literatura, conforme eles mesmos explicitaram, justificando que não terem tempo para essas leituras:

Nesses últimos anos só fiz leitura mais acadêmica mesmo. Tá corrido e no tempo que tenho eu leio os textos que tenho que ler e os que são dos alunos, da leitura da sala. Ler uma coisa para mim eu não tô conseguindo. Leio a bíblia antes de dormir, mas é outra coisa né. [...] eu gosto de poesia, de crônica, então eu leio a Martha Medeiros, né, gosto dela. E eu gosto muito assim de histórias de vida, coisas pra gente refletir, não autoajuda, mas de coisas da vida. (P1).

Eu, eu gosto de ler essas coisas de motivação, como esse Milagre da manhã, esses livros que dão ânimo; eu estou lendo O poder do hábito. Eu gosto de ler livros que são literários também, mas tenho pouco tempo e acabo fazendo uma leitura mais rápida. Eu preciso de algumas sugestões dos literários porque estou meio sem ideia do que ler. (P3).

[...] tenho que admitir que já li muito mais do que tenho lido ultimamente, porém estou me reorganizando para ler mais livros por prazer e livros relacionados a minha formação. (P4).

[...] leio mais nos feriados e nas férias, quando não tem tanta coisa da escola para fazer, no dia a dia eu só leio o que tem na escola e algumas revistas e livros que estão à mão em casa, eu folheio [...] leio mais na internet, fazendo pesquisas, montando atividades, escolhendo textos para os alunos. (P5).

[...]leio muito notícias, gêneros textuais usados para as atividades de sala de aula [...] hoje sou muito mais uma leitora de momento, leio apenas o que acho interessante ou necessário, faço leitura sobre aquilo que posso estabelecer relação com as minhas necessidades e deixo meio de lado a leitura voltada para o lazer. (P6).

Consideramos que o professor é o sujeito que tem sob a sua responsabilidade, diante do papel exercido pela instituição escolar em nossa sociedade, a incumbência de colaborar, por meio de seus recursos pedagógicos, com a construção de conhecimentos ainda não experimentados pelos estudantes. Por isso, em relação à literatura e à leitura literária, o professor é aquele que pensa os movimentos na direção de conhecer a criação literária ensinando a lê-la e explorá-la, instigando o pensamento, a imaginação e a criatividade, por exemplo.

O professor é, na escola, aquele que pode contribuir com oportunidades para que o aluno, leitor aprendiz, possa, por meio da leitura dos textos literários, aumentar seu universo de conhecimentos, além de produzir outros e novos conhecimentos e melhorar a qualidade de sua leitura e do seu senso crítico em relação a si e aos outros, tudo isso embasado em recursos, necessários e úteis, para o autoconhecimento e para conhecer o mundo que o rodeia, de forma a promover diálogos consigo e com o outro.

Porém, como pode o professor promover tais oportunidades se ele próprio não consegue investir em oportunidades desse tipo para si? Mesmo professor 2, cuja trajetória de vida foi marcada pela proximidade com a literatura e as práticas de leitura, contando com modelos de leitura dentro da família e os incentivos para construir seu repertório de leituras literárias, no momento de responder ao questionamento sobre o que estava lendo ultimamente, relatou que:

Eu tenho lido muitos livros acadêmicos sobre educação e ensino, mas eu gosto muito de ler mangás em meus momentos de lazer. Tenho também os poemas de cabeceira que leio em algumas noites, mas leio mais mesmo são os quadrinhos, uma leitura mais divertida. (P2).

De maneira geral, os professores afirmam que suas leituras atuais estão restritas aos best-sellers, aos livros de auto-ajuda, além dos livros infantojuvenis e dos clássicos escolares que usam com seus alunos. Apesar disso, entre as dificuldades que citam sobre a relação de seus alunos com a leitura de literatura, não pontuam suas próprias fragilidades a respeito da leitura literária.

Isso nos mostra que os docentes não conseguiram, durante as entrevistas, trazer à consciência que suas ausências de práticas de leitura literária podem interferir em suas escolhas pedagógicas que, conseqüentemente, podem

interferir na maneira como os alunos são apresentados à leitura literária. Desse modo, uma hipótese para o fato de não trazerem à tona explicitações sobre a leitura literária seja porque, talvez, ela não venha sendo uma constante em suas aulas.

Um trecho da narrativa de P2 exemplifica bem as influências das práticas de leitura dos professores para as propostas didáticas que desenvolvem com seus alunos. No momento de responder sobre as leituras que seus alunos fazem, assim como as propostas que são mais atrativas para eles, P2 esclareceu que:

[...] nas aulas de Língua Portuguesa eles leem, principalmente, gibis; eu fiz um levantamento no início do ano e vi que eles leem muito instruções de jogos, receitas, alguns já tinham hábito de pegar livros na biblioteca, mas poucos têm livros em casa. Eles preferem os best-sellers e os livros de terror, resistem ainda aos textos mais desafiadores, mas eu acho que eles estão se superando e vários ali demonstram gostar do caminho que estão percorrendo.

Nesse caso, vemos que as práticas de leitura dos alunos são semelhantes às práticas de leitura de seus professores, interessam-se por best-sellers, textos utilitários e gibis. A leitura literária também não é uma constante na rotina desses alunos, o que poderia ser interpretado pela escola como mais uma razão para insistir no acesso e ensino da literatura e da leitura literária no ambiente escolar, pois, se não nesse espaço, talvez, eles não tenham outras oportunidades para isso.

Voltando aos docentes, além de não lerem literatura, observamos que também não identificaram problemas em relação ao fato de não serem leitores literários, ou pelo menos não explicitaram isso; para justificarem a resistência ou aversão que alguns de seus alunos apresentam em relação à leitura, especialmente sendo literária, relataram sobre a concorrência da cultura de massa. Para eles, a tecnologia mais acessível, representada pela televisão, o celular e a internet com suas redes sociais, por exemplo, é o principal fator que desestimula os alunos para lerem os livros de literatura:

[..] os alunos eles até leem, mas mais assim porque a gente pede; porque gostam mesmo são poucos. Eles gostam de ler gibis que é mais fácil ou de não ler nada de ficar ali no celular vendo vídeos, o prazer deles e ver e fazer esses vídeos é difícil chamar a atenção deles para a leitura, o livro é chato eles falam; não são todos, mas tem os que reclamam sim. (P3).

[..] acho difícil falar o que eles mais gostam porque cada um gosta de coisa diferente, tem os que gostam do quadrinho, das revistinhas, os que gostam dos contos, dos romances e tem aquela turma que não quer ler, que só quer ficar na frente das telas e assistir, não quer ter trabalho de ler, assistir é melhor. (P6).

[..] o que eu queria era que eles pegassem mais livros, mas eles são de outra geração mesmo, querem mais é celular, jogos, computador, fica difícil competir com isso. (P5).

Chamou-nos atenção o fato dos professores apresentarem representações sociais que mostram suas expectativas acerca de que seus alunos tenham interesse e realizem um tipo de leitura que eles próprios não praticam. Eles esperam que seus alunos façam leituras que nem mesmo eles fazem e que, além disso, não são, na maioria das vezes, sequer levadas para a sala de aula.

Isso revela que os docentes não demonstraram percepção sobre os leitores que eles mesmos são e as relações disso com suas práticas pedagógicas. Esqueceram-se de pensar, por exemplo, que o aluno precisa estar preparado para ser cobrado. Isso quer dizer que, se o ensino da leitura literária não partir de uma abordagem consciente sobre a multiplicidade do texto literário e do entendimento de que é preciso ensinar a lê-lo, os alunos que dizem não apreciar, ou não saber, ler literatura são apenas uma consequência desse processo.

Para os professores, ensinar literatura é uma coisa e ler literatura é outra. Então, não consideram a leitura literária como um conteúdo a ser ensinado em suas aulas, pois acreditam que ensinar literatura trata-se do ensino das escolas literárias, das principais obras e autores, por exemplo, conforme representam pela disciplina de literatura do Ensino Médio. Diante desse ideário, recorrem à leitura literária mais como um momento de descontração das aulas e movimentam-se pouco na direção de ensinar a ler literatura e promover uma educação literária que, de fato, contribua com a formação de novos leitores literários.

Além disso, notamos, em alguns casos, uma representação social de julgamento, na qual culpam e responsabilizam os alunos pelas dificuldades que enfrentam no trabalho com a leitura. Para eles, os alunos deveriam ser predispostos a envolverem-se nas leituras:

[...] e tem aquele aluno que não quer ler, a gente pode levar qualquer livro, qualquer coisa que o desinteresse é grande, fica difícil de incluir esses nos projetos, são mais copistas, têm uma apatia para ler; [...] infelizmente cada dia aumenta mais os alunos que não gostam de ler, não gosta e não quer. (P1).

Em trechos analisados anteriormente neste texto, percebemos que, embora essa ideia de julgamento não tenha aparecido em todas as narrativas, ele se faz presente, dividindo espaço com diferentes representações sociais que buscam explicar por que os alunos não leem tanto quanto seus professores esperam. Professor 3, por exemplo, explicitou consciência sobre a falta de condições de seus alunos, e das famílias desses alunos, para terem acesso aos bens culturais, como a leitura e a literatura.

P1 e P2 também narraram a respeito disso, reforçando, inclusive, que, nesse contexto, a escola e o professor são ainda mais importantes no sentido de garantir o acesso às produções literárias e, além disso, fomentar a leitura dessas produções entre os alunos que, possivelmente, somente terão essa oportunidade no ambiente escolar.

Ressaltamos mais uma vez que nossa intenção não é criticar os docentes, nem mesmo os julgamentos que eles tenham feito sobre seus alunos. Sabemos que a maior parte desses professores têm suas trajetórias de formação como leitores também marcadas por uma ausência ou distanciamento da literatura. Sendo assim, os professores somente podem oferecer aquilo que têm; se eles tiveram pouco contato com a leitura literária durante a vida é difícil regularem essa fragilidade no momento em que se tornam profissionais da educação e, ainda mais difícil, reconhecerem, criticamente, os impactos disso e escolherem práticas pedagógicas que possam ir na contramão dessa realidade.

Desse modo, o fato dos professores serem, em sua maioria, provenientes de famílias mais pobres que, em razão da condição social, não tiveram acesso a um capital cultural sólido é mais um ponto que esclarece os desvios em suas narrativas no momento de não especificarem o que pensam sobre a literatura e a leitura literária. No entanto, esses professores foram, em quase todos os casos, exceto por P2, a primeira geração da família a conseguir avançar em seus estudos e cursar uma faculdade o que, hipoteticamente, poderia ter colaborado para mobilização de capital cultural.

Acontece que os professores, além de não contarem com um repertório

de leituras literárias, construído de forma progressiva ao longo da vida, que possa auxiliá-los no momento de mobilizarem práticas de ensino de literatura que sejam voltadas para fomentar a leitura literária entre os alunos e, dessa maneira, colaborarem com a formação de novos leitores de literatura, também narraram sobre a formação inicial pela qual passaram e que não os possibilitou alterar essa condição. Portanto, a formação que receberam na licenciatura em Letras é mais um ponto que pode ser usado para justificar o silenciamento da leitura literária em seus discursos.

Os professores narraram terem passado por uma formação inicial que não os levou a desenvolverem as disposições necessárias à prática de leitura literária de forma mais habitual. A respeito disso, notamos que o curso não ofereceu oportunidades para a leitura literária entre seus alunos e o estudo das produções literárias a partir dessa apropriação pela leitura. Ao contrário, os professores relataram que estudaram sobre a teoria literária e, no que diz respeito às obras, recebiam-nas por meio da exposição da leitura do professor, com interpretações e críticas prontas.

Por isso, consideram que foram cerceados de tornarem-se sujeitos de suas leituras e de seus próprios conhecimentos sobre elas. Isso pode ser verificado nos trechos abaixo:

[...] recebi uma boa formação sobre literatura, para que eu pudesse entender mais sobre a literatura e os textos literários [...] mas nisso de falar de leitura e literatura, de ler as obras para conhecer, a gente não falava não, ficou, assim, devendo né [...] quando você pisa na escola e daí é uma loucura, porque como que eu vou fazer um adolescente gostar de ler Machado de Assis, se ele nem quer ler, sei lá, um bilhete, um poema, nada? Como que faz? Eu não sei, na faculdade não contaram isso não. (P1).

Não sei se foi porque o meu curso era à noite e os alunos trabalhavam, a maioria ali, mas os professores pediam mais a leitura dos xerox dos capítulos de livros da teoria que a gente estudava. Li pouco de literatura na faculdade, o que eu li foi por conta ainda. Alguns capítulos de alguns livros os professores comentavam, mas nada que eu lembre que marcou. (P5).

A ausência de fomento à leitura literária no curso de licenciatura, aliada às exaustivas jornadas de trabalho desses professores impactam a relação deles com a literatura e isso emerge também em suas práticas didáticas, pois não conseguem dar conta de pensarem em alternativas para práticas de ensino,

consolidadas na tradição escolar, que pouco aproximam os alunos da leitura literária, inclusive, até mesmo, reforçando a aversão desses. Afinal, como poderão os professores estimular a leitura literária em seus alunos se eles mesmos não carregam esse estímulo? Como poderão ensinar sobre algo que lhes é vago? Como poderão tornar a leitura literária mais atrativa e, ao mesmo tempo, mais significativa no contexto escolar?

A resposta possível para todos esses questionamentos é a de que não poderão. Afinal, só podemos ensinar o que sabemos. Como já dito, as práticas pedagógicas refletem os saberes e representações sociais que os docentes carregam, se eles não têm esse repertório de saberes e experiências acerca da leitura literária, a tendência é que repliquem as práticas bem aceitas pela comunidade escolar sem se questionarem até que ponto são significativas e correspondem a seus objetivos. Talvez, nessas condições, seja difícil, inclusive, determinar com clareza quais seriam os objetivos de ensino diante dos alunos que atendem.

Quando os docentes tentam fugir das práticas já consolidadas na escola, mas que pouco atraem os alunos e contribuem para a formação de novos leitores literários, deparam-se com dificuldades e inseguranças e, por isso, optam por atividades muito intuitivas que, de certa maneira, refletem práticas de ensino adotadas pelos professores que tiveram na Educação Básica, acrescentando abordagens que misturam essas representações sociais de suas memórias e vivências com conhecimentos teóricos e trocas que realizam entre seus pares, geralmente inspirando-se nos professores mais antigos daquele espaço.

Diante disso, os professores narraram sobre suas inseguranças no momento de escolherem livros para lerem com os alunos e como, de fato, deveriam conduzir essas leituras. Tal insegurança também pode ter refletido em suas respostas às entrevistas realizadas para este estudo, o que, mais uma vez, ajuda a esclarecer por que não foram categóricos em suas respostas, direcionando-se às representações sociais em torno da literatura e da leitura literária, especificamente. Podemos dizer que os professores entrevistados, de certa forma, não são sujeitos de suas escolhas, uma vez que tais escolhas são resultados das fragilidades que carregam de uma formação inicial que não lhes garantiu os subsídios necessários para que assim fossem.

Os entrevistados usaram em seus relatos leitura e leitura literária, leitor e

leitor literário como sinônimos, sem revelarem as referências que sustentam seus saberes sobre o objeto literário. Nesse contexto, o que nos afirmaram foi que buscam na formação continuada um meio de superarem fragilidades como essa. Contudo, no momento em que foram entrevistados, todos os docentes responderam terem feito algum curso de extensão de suas formações, desde cursos oferecidos pela rede de ensino na qual trabalham até as pós graduações (lato sensu e stricto sensu), mesmo assim suas respostas evidenciaram que ainda não conseguem falar do objeto literário no ensino da leitura e na formação de leitores de maneira contundente, revelando referências e bases que direcionam suas práticas didáticas.

Fez-se explícita a ideia de que os cursos pelos quais passaram, em geral e não somente a licenciatura em Letras, não ofereceram ferramentas para que esses professores se tornassem protagonistas de suas escolhas pedagógicas a partir dos saberes que possuem e das representações sociais que carregam. Mesmo investindo em suas formações, fica evidente que ainda não passaram por uma formação que, a partir do capital cultural e das representações que já possuem, proporcionasse a mobilização desse capital e o encontro com outras representações sociais a fim de alterar essas representações que, conseqüentemente, poderiam alterar suas práticas de ensino.

Como todos os professores narraram que o curso de Letras foi importante na aprendizagem do conhecimento teórico, uma outra hipótese para os professores não se comprometerem em suas respostas às entrevistas, nas questões que tocavam no assunto da literatura, é a de que a maioria deles não conseguiu se lembrar das aulas de teoria que tiveram durante o curso. Por essa razão, não especificaram que teorias seriam essas e se usam-nas em suas escolhas e práticas de ensino.

O silêncio dos professores diante da explicitação dos saberes sobre a literatura e a leitura literária também sugere que a literatura e sua leitura não vêm sendo o foco entre os objetivos da escola. Afinal, conforme contextualizamos nos capítulos de fundamentação teórica desta tese, as vozes dos docentes e suas trajetórias individuais revelam aspectos importantes sobre a realidade coletiva na qual estão inseridos. Desse modo, se os professores de Língua Portuguesa evitam, de certo modo, falar de literatura é um indicativo de que em suas práticas ela também é evitada e, por conseguinte, esse apagamento da literatura pode

representar a realidade da escola que, provavelmente, não tem literatura, leitura literária e leitores de literatura entre seus objetivos de ensino.

Neste ponto, é relevante resgatarmos o que tratamos no primeiro capítulo desta tese a respeito de uma provável crise da leitura. Naquele momento, discutimos que a chamada crise da leitura, conforme circula nos discursos sociais, parece-nos mais um projeto que vem sendo sustentado pelas classes dominantes por meio da manutenção da ausência de políticas públicas que, de fato, fomentem a leitura, especialmente de literatura, por meio de programas e projetos de governo, com ou sem parcerias privadas. Faz-se urgente que essas políticas sejam tratadas com seriedade, que considerem ações que se direcionem para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, de suas condições sociais, das condições para mobilização de capital cultural, o que inclui as práticas de leitura literária.

Nos capítulos de fundamentação teórica, vimos que algumas pesquisas mostraram aumento no número de pessoas que leem em nosso país, isto é, pessoas que são alfabetizadas. No mesmo sentido, mencionamos projetos que ampliaram a oferta de obras literárias nas escolas públicas. Mesmo assim, apesar do aumento de público leitor e da ampliação na oferta dos livros, professores queixam-se que seus alunos não gostam de ler e preferem a tecnologia. Dessa forma, o que muitos chamam de crise, na verdade, revela uma contradição instalada na recusa à leitura, especialmente se for de literatura.

Na escola, espaço que, em potencial, poderíamos encontrar a leitura literária de forma mais constante e cotidiana, deparamo-nos com um público leitor, também em potencial, formado por professores e alunos, que não demonstra interesse pelas obras literárias. Os professores entrevistados relataram não terem tempo para lerem obras literárias, mas, ao mesmo tempo, em suas horas de lazer, nos intervalos no trabalho, optam por leituras de outros textos, principalmente textos de autoajuda, quadrinhos, best-sellers e a bíblia. Sendo assim, notamos que quando têm tempo, a literatura não é para eles uma opção.

Acreditamos que isso aconteça porque, apesar da literatura proporcionar o encontro com diferentes representações sociais que nos levam da compreensão dos sentidos até a relação desses com a realidade, além de poder proporcionar identificação e prazer, o ato de ler, em geral e, especificamente, de ler literatura, é

também um processo trabalhoso que exige de seu leitor um esforço, além de capacitação e acumulação. Quando os professores afirmam que a prática de leitura literária não lhes é habitual, pelo menos não no momento presente, imaginamos que esse distanciamento afete suas habilidades para enfrentar o esforço de ler esses textos e, por isso, em seus momentos de lazer, assim como fazem seus alunos, optam por textos que lhes são mais conhecidos e, em suas perspectivas, também menos complexos.

Consideramos que esse silêncio acerca da literatura e da leitura literária representa muito do que ocorre cotidianamente no espaço escolar. Por isso, quando falamos de ensino da literatura e da leitura literária que podem, inclusive, colaborar para a formação de novos leitores literários, precisamos considerar alguns pontos a serem superados. Isto é, falar de ensino de literatura e de formação de leitores literários é um assunto que vai além de considerarmos o ideal de pensar apenas no leitor e no texto, pois muitos desafios são colocados em paralelo e impossibilitam que as escolas, junto com os professores, alcancem melhores resultados a esse respeito.

De tudo que ouvimos e analisamos dos discursos docentes, consideramos que ajudaram-nos a compreender melhor as circunstâncias sociais e culturais de acesso à leitura desses professores, resgatadas pela memória narrada, o que colaborou no processo de reconstrução de suas práticas de leitura e de apropriação da leitura. Ao mesmo tempo, também conseguimos acessar o percurso narrativo de como as práticas são retomadas e objetivadas na atuação profissional desses sujeitos como professores que se envolvem no ensino da literatura, da leitura literária e na possibilidade de formação de novos leitores literários em contexto escolar.

Além disso, as narrativas mostraram-nos condições que estão ao nosso alcance para serem repensadas e, possivelmente, transformadas a respeito das formas de lidarmos com a literatura e a leitura literária na escola. Por exemplo, fez-se evidente a importância de insistirmos na presença do texto literário na sala de aula em sua forma de origem: o livro. Afinal, os professores narraram que os materiais didáticos, além de trazerem poucos textos literários, quase sempre oferecem apenas os fragmentos desses textos e propostas de interpretações técnicas.

O que os professores contaram, mesmo que indiretamente, foi que o texto

literário vem perdendo espaço em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa abordados por esses materiais. Sendo assim, se o professor não for consciente disso e desenvolver práticas e projetos que fomentem a leitura literária, ela se apaga no cotidiano escolar. Por isso, mesmo com as fragilidades de formação acadêmica, a falta de apoio das escolas e as dificuldades de não reproduzir práticas consolidadas nas instituições de ensino, os professores buscam aproximar seus alunos dos textos literários. Experimentando, entre erros e acertos, desenvolvem práticas que, de certa maneira, fazem a literatura resistir dentro da escola.

Talvez, a primeira questão a ser superada seja a de garantir que os professores venham a ser leitores literários, além disso, conforme fez-se evidente, é essencial, e os professores anseiam por isso, uma formação mais sólida que ofereça oportunidades para aprender e ensinar a ler literatura. Nesse tocante, apresentaremos algumas considerações possíveis de serem feitas a partir do cruzamento das observações das quatro categorias de análise na sequência deste texto, ampliando, dessa maneira, nossas compreensões sobre as representações sociais docentes e como elas refletem em suas práticas de ensino, expondo os resultados das análises de maneira a pontuar os principais aspectos que podemos concluir do conjunto das narrativas dos professores entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos por esta tese, pudemos acessar e analisar dados que apresentam as relações entre as representações sociais dos docentes entrevistados, sobre a literatura, a leitura literária, o ensino e as condições para formação de leitores literários em contexto escolar, além das formas como tais representações manifestam-se em suas práticas cotidianas de ensino.

O método empregado foi o autobiográfico, o que possibilitou que os docentes refletissem a partir das próprias histórias de vida sobre suas experiências e vivências, pois, ao narrarem sobre si, iniciaram um processo de organização da memória e do pensamento, escolhendo o que contar e compartilhar, visualizando, eles próprios, suas representações sociais de maneira mais consciente.

Nesse processo, revelaram crenças, valores, atitudes, significados e compreensões. A análise das representações sociais e das disposições das práticas desses professores possibilitou identificarmos tendências, dificuldades e problematizações acerca da literatura e da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental e alcançarmos alguns resultados, os quais apresentamos neste ponto.

Ao observar e analisar as mensagens, imagens e palavras que se evidenciavam nos discursos dos professores de forma explícita ou implícita, notamos que suas representações sobre como devem ser as formas de leitura em suas aulas, os materiais a serem utilizados, os livros, os gêneros textuais e os autores, são noções ligadas à trajetória formativa, à trajetória de formação acadêmica e profissional, assim como à trajetória de formação leitora e vida pessoal.

Observamos que as maneiras de ler e as formas de apropriação da leitura, inseridas nas histórias de vida narradas pelos docentes, são marcadas pelas experiências vividas durante a infância e adolescência, na família e na escola, acompanhadas de mediações de pais, avós e professores. Isso nos mostrou que suas representações são influenciadas, historicamente, por diferentes interferências que podem ser desse período de iniciação à leitura.

Essas experiências acabam por influenciar também como veem o ensino e, conseqüentemente, as práticas desenvolvidas em sala de aula, a maneira como compreendem os alunos, a escola, a leitura e a literatura. Os professores buscam nessas experiências, por meio da memória, os recursos e subsídios para a atuação em sala de aula, mais do que recorrem ao próprio conhecimento teórico da formação

universitária.

Percebemos, por exemplo, que esses docentes, marcados pelas experiências da leitura pela voz do outro, também investem em suas aulas no ato de ler para seus alunos, reproduzindo práticas que vivenciaram durante a infância e a adolescência, na escola e na família, principalmente imitando práticas de ensino dos professores que tiveram quando eram alunos da Educação Básica.

Em contrapartida, a leitura silenciosa ocupa um espaço muito menor nas aulas. Por vezes, seus alunos podem ler livros ou gibis do acervo da escola durante uma aula da semana, de maneira mais fruitiva, como se fosse mesmo um passatempo. Os professores, geralmente, esperam que os alunos pratiquem a leitura silenciosa em casa com os livros que levam emprestados da biblioteca da escola.

Em sala de aula, a leitura desenvolve-se mais pela voz do professor ou pela leitura compartilhada entre professor e alunos. A problemática que se levanta a respeito disso é que a prática de leitura oral não pode ser a modalidade exclusiva das aulas, pois a leitura em voz alta não é a mesma coisa que fazê-la silenciosamente. São distintas, embora possam ser combinadas entre si de maneira a investir na formação de leitores de literatura.

As representações docentes voltadas muito mais para as experiências de leitura oral que para as experiências de leitura silenciosa podem influenciar suas práticas de ensino, pois no momento em que privilegiam a mesma prática em suas aulas, colaboram mais para a formação de alunos ouvintes que para a formação de alunos leitores. À vista disso, as narrativas revelaram-nos que ainda circula pela escola uma tendência de estimular, valorizar e avaliar a leitura por meio de procedimentos orais.

Quando os alunos apenas ouvem as leituras, comportam-se mais como ouvintes do que como leitores de fato e, por isso, a leitura silenciosa é importante visto que permite ao leitor fazer contato direto com todos os aspectos do texto e

entrar em um exercício intelectual complexo para construir os sentidos, dispondo de diversas habilidades para isso, inclusive, várias delas percebidas enquanto ouvia a leitura oral e observava o comportamento de um leitor mais experiente. A escola, portanto, não pode limitar as práticas de leitura à leitura oralizada apenas.

Além disso, percebemos uma tendência de práticas de ensino que prezam pela leitura de fruição dos textos literários por meio da leitura deleite, como denominaram, realizada geralmente pelo professor, uma vez que consideram-na uma prática próxima das práticas vivenciadas por eles quando alunos da Educação Básica e vista como capaz de despertar o interesse para o prazer de ler. A maioria dos docentes entrevistados não se arrisca a ultrapassar essa leitura frutiva em direção a explorar a literatura em suas potencialidades formativas, assim como todo trabalho de compreensão e reflexão que é possível ser feito conduzido-se pelos elementos discursivos presentes no texto.

A própria representação de professor mediador de leitura, conforme os docentes denominaram-se, está reduzida a alguém que lê para o outro. Desconsideram que colocar-se como um mediador de leitura é também, principalmente, ler para si mesmo, investir em sua formação e experiência a fim de pensar e planejar para seus alunos oportunidades propícias para facilitar os encontros com os livros.

Nas perspectivas dos professores, um mediador de leitura é aquele que realiza a leitura em voz alta de um texto para outros, seus ouvintes. Verificamos, portanto, que a noção de mediador no processo de formação de leitores literários fica reduzida a ser apenas um sujeito passivo e neutro que não se posiciona ativamente no sentido de intervir e orientar outros leitores no movimento de leitura e apropriação dessa.

Guiados por essa representação social, os docentes não reconhecem que o professor que ensina a ler literatura precisa, antes de tudo, ser um leitor que também investe em suas próprias leituras, pois elas ampliam suas experiências com o texto literário e colaboram para suas práticas de ensinar a ler literatura. Não visualizam que a relação do professor com aquilo que ensina é determinante para a escolha de suas práticas pedagógicas. Por isso, apesar de reforçarem em seus discursos o termo de mediador de leitura, não evidenciaram movimentos sobre o professor, ao assumir tal posição, precisar também, e necessariamente, ser um leitor que lê literatura.

Sobre isso, acreditamos que o fato dos professores entrevistados não narrarem, apesar de inspirarem-se na ideia de mediação de leitura e nos mediadores que tiveram ao longo de suas trajetórias de formação leitora, ideias organizadas em torno de referencial teórico voltado para a mediação da leitura literária em sala de aula, mostrando-nos somente compreensões reduzidas sobre o que consideram ser mediador, tem relação com outro fato: a leitura literária não é uma prática cotidiana desses docentes.

Por não terem uma prática de leitura literária habitual e regular, os professores, incertos em relação a seus saberes sobre os textos literários, encontram dificuldades em escolher obras e metodologias que possam ser mais significativas e atrativas para os alunos, além de sustentarem seus discursos em reproduções de termos que circulam em textos curriculares e de orientações pedagógicas de redes de ensino, como a ideia de mediador de leitura, por exemplo.

As práticas a que recorrem para superar isso concentram-se, por um lado, em ideias intuitivas sobre ler para os alunos, ler com os alunos, fazer algumas trocas, mas sem intencionalidade de onde se deseja chegar com isso. Por outro lado, seguem protocolos e práticas que permanecem na escola, desde quando eles eram alunos, imitando práticas de ensino dos professores que marcaram suas trajetórias.

A incerteza a respeito de seus saberes sobre a literatura e a leitura literária foi também justificada pelos professores como algo que advém do curso de Letras do qual são egressos. Mesmo tendo feito uma licenciatura, os docentes compartilham uma representação de curso que dissociou o ensino de conceitos teóricos e estruturantes da discussão sobre a prática e aplicação dessa teoria.

A respeito disso, acessamos outra problemática relevante que interfere nas condições para o ensino de literatura, de leitura literária e de formação de leitores literários na Educação Básica, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental: os professores consideram que a formação acadêmica inicial que receberam foi insuficiente para ajudá-los a transformar saberes teóricos em práticas de ensino coerentes com a realidade das escolas e dos alunos.

Eles consideram que a graduação em Letras não os preparou para enfrentarem a realidade acerca dos desafios encontrados na escola, especialmente, em relação ao lugar da literatura em suas aulas e de como pensar

em práticas que venham a colaborar com a formação de leitores de literatura. Porém, mesmo diante das fragilidades da formação inicial, amparam-se em determinadas representações sociais quando o assunto é contribuir para formar leitores.

Os docentes narraram que têm por objetivo colaborar para formação de leitores que sejam capazes muito mais que apenas decodificar e, por isso, reconhecem o importante papel da escola e do professor nesse processo, afinal a formação leitora é contínua e progressiva, não termina após a alfabetização. Para eles, ser leitor transita entre duas representações: 1) ler muitos e variados textos; 2) atribuir sentido ao que se lê. Sendo que, em suas perspectivas, o leitor que atribui sentido é chamado de leitor crítico. Amparados nesses ideários, suas práticas de ensino de leitura priorizam o contato com uma diversidade de gêneros textuais, explorando-os por meio de atividades de interpretação.

Desse modo, entre seus objetivos está o de formar um leitor que lê os textos informativos e funcionais do cotidiano, ao mesmo tempo que seja capaz de vivenciar a experiência da leitura literária e, amparados nisso, os docentes buscam por práticas que levem a construir sentidos, compreender o que se lê, apropriar-se do lido com autonomia e criticidade. A problemática nesse processo é que os textos literários são colocados, muitas vezes, como mais um gênero de texto, sem receber um espaço privilegiado de estudo de sua linguagem e de sua leitura. Pelo contrário, geralmente, ficam destinados às chamadas aulas de leitura que ocupam uma aula durante a semana.

Quando questionados sobre o ensino da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, os docentes evidenciaram que, em suas perspectivas, trata-se de um ensino que requer vivenciar experiências com os livros, pois, para eles, no Ensino Fundamental, não ensinam literatura, mas trabalham com a leitura literária. Isso porque, por um lado, a noção de literatura, em suas representações, está relacionada a algo teórico, uma forma de arte com características específicas ensinadas na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Acreditam que ensinar literatura é ensinar as escolas literárias, o contexto histórico, principais obras e autores, por exemplo.

Já a representação social que evidenciaram sobre a leitura literária aproxima-se do campo didático. Por isso, revelaram que não consideram que ensinam literatura de fato, mas acreditam que ela esteja presente na escola de

Ensino Fundamental por meio da leitura literária. Tal representação transforma-se em uma prática docente que demanda a busca por atividades que possibilitem experiências de leitura literária.

Diante disso, os professores têm preocupações que os direcionam a pensar sobre formas para aproximar os alunos dos textos literários, promovendo o interesse e a motivação para ler, esbarrando-se, contudo, nas dificuldades já citadas, como a de transformar saberes teóricos em práticas de ensino, por exemplo. Dessa maneira, suas práticas ficam também em torno da ideia de fruição e da aprendizagem espontânea das habilidades para ler autonomamente tais textos, que acreditam acontecer por meio da leitura deleite, como denominaram.

Além desse movimento de formar leitores críticos, como chamaram, e de levarem a leitura literária para a sala de aula, vários termos surgiram nas narrativas sobre mediação, mediadores, recepção das obras e até mesmo da perspectiva dialógica na abordagem da leitura literária em sala de aula, o que nos revela tendência a mudanças em relação ao ensino e à literatura na escola básica. Contudo, por carregarem uma formação inicial com fragilidades, não conseguem investir em suas próprias leituras, não estarem amparados em referenciais teóricos que colaborem para sistematizar tais ideias e não conseguem alterar suas representações sociais, os professores seguem oscilando entre pensar novas práticas e reproduzir práticas de suas memórias de alunos.

As mudanças, cujo objetivo é promover uma educação literária e colaborar com a formação de novos leitores literários em contexto escolar, ocorrem, portanto, de forma tímida, esbarrando-se, inclusive, em práticas consolidadas na escola e, algumas vezes, impostas aos professores. É o caso, conforme narraram, das avaliações de leitura e do uso do espaço da biblioteca escolar apenas para a troca de livros, questões que eles tentam ressignificar, pensando em mudanças, por exemplo.

Sobre as avaliações, os professores narraram que são mais para cumprir protocolos, mas ainda estão presentes no cotidiano escolar. O aspecto que indicou movimento de mudança em relação a isso foi que a maioria dos docentes afirmou que a avaliação não é o objetivo principal do trabalho que realizam, uma vez que consideram que a via de acesso à literatura é a leitura e, sendo assim,

pensam em práticas que venham a promover esse acesso e explorar os textos. No entanto, suas práticas pedagógicas seguem ainda muito da representação social de levar a literatura para sala de aula como um momento de passatempo, apenas.

Já em relação ao espaço da biblioteca, os professores compartilham a ideia a respeito de ser um espaço propício para o contato com os livros e as experiências de leitura, especialmente literária. Todos narraram sobre marcas positivas em suas trajetórias de leitura que estão associadas às visitas às bibliotecas. No entanto, em suas práticas pedagógicas, o espaço da biblioteca da escola, ainda é visitado, geralmente, uma vez na semana com objetivo de fazer as trocas dos livros que os alunos levam para casa, somente. Os professores narraram sobre suas tentativas em ampliar e diversificar o uso de espaço, mas afirmaram que isso envolve questões da própria organização escolar, a respeito de horários e cronogramas.

Diante de tudo isso, observamos que, apesar de enfrentarem fragilidades da formação inicial e dificuldades impostas pela própria organização das instituições de ensino, aos poucos, os professores começam um movimento em busca de práticas que sejam mais significativas para seus alunos. É o caso, por exemplo, da escrita, conforme narraram, como meio de acessar e vivenciar a experiência estética.

A princípio, as narrativas evidenciaram que se trata de uma prática mais registros de leituras literárias que de escrita literária propriamente dita, mas avançando nessa direção também. Isso nos mostrou que os docentes compartilham a ideia sobre a possibilidade de explorar, com alunos da Educação Básica, a elaboração de sentido por meio de experiências de criação literária, promovendo o encontro com os aspectos linguísticos, textuais, formais, semânticos da linguagem literária também pela escrita.

Porém, essas práticas também ficam relegadas a um espaço e tempo mínimos dentro do total de aulas de Língua Portuguesa e, principalmente, das três escolas às quais os professores entrevistados pertencem, nenhuma possui um trabalho ou projeto voltado para a leitura literária, a formação de leitores literários e a escrita literária para além das aulas de Língua Portuguesa. Isto é, esse trabalho é bastante solitário, colocado quase como uma obrigação exclusiva dos professores da disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa jornada de desafios do cotidiano em sala de aula, os docentes observaram que é preciso um diálogo maior entre os cursos de licenciatura e a Educação Básica, a fim de subsidiar as práticas docentes e não apenas cobrar sua eficiência. Assim como consideramos que as práticas podem ser modificadas com a alteração das representações sociais em torno delas, também pensamos que as transformações das representações individuais e coletivas requerem tempo e não são alteradas de forma espontânea.

Concordamos com os docentes entrevistados sobre a necessidade de investirmos na revisão dos próprios cursos que formam professores, assim como nos processos de formação continuada. À espera dessa formação, os professores seguem amparados em representações sociais construídas em lugares diversos, principalmente na família e na escola, que, atualmente, sustentam suas práticas pedagógicas, alternando-as com novos estudos, trocas e conhecimentos de metodologias acessados ao longo da formação continuada e da troca com seus pares.

Encontramos professores que se equilibram, por um lado, em suas representações sobre as práticas de leitura que se aproximam das memórias da escolaridade inicial e, por essa razão, percebemos que elas emergem em suas práticas de ensino, por meio da reprodução ou da adaptação do que viveram quando alunos. Porém, por outro lado, há uma preocupação em realizar formas diferenciadas de promover a leitura daquilo que acreditam ser o ideal.

O que todos concordaram foi o fato de que o curso de Letras precisa investir mais na formação para o ensino da literatura e a formação de leitores literários nas escolas de Educação Básica, amparando os professores com bom repertório teórico, metodológico, discussões e práticas que considerem as condições reais da sociedade e das escolas, além de oferecer oportunidades para compartilharem experiências de leitura literária e vivenciarem na prática a relação com aquilo que, posteriormente, será objeto de ensino em suas aulas.

Por tudo isso, acreditamos que o presente estudo, além de colaborar para compreendermos melhor as práticas de ensino sobre a literatura e a leitura literária que perpassam o espaço escolar, serve também de subsídio para a reflexão de outros professores interessados no debate acerca do tema. Sendo assim, esperamos que os dados desta pesquisa venham colaborar para estudos e discussões que se debruçam acerca da educação literária que se desdobra por

toda a Educação Básica e das condições para a formação de leitores literários nesse contexto.

Não podemos, portanto, dizer que a pesquisa encerra-se aqui e que há um fechamento de tudo que nos propomos a discutir, afinal, abrimos com este estudo muitas possibilidades para outras pesquisas, como, por exemplo, investigar sobre as representações sociais de alunos dos cursos de Letras e da escola de Educação Básica. Pelos discursos dos estudantes de Letras, podemos acessar suas expectativas a respeito do que irão aprender, buscando evidências que possam ajudar-nos a pensar sobre as condições e o contexto dos cursos que se voltam para a formação de especialistas em detrimento da formação sobre as capacidades e habilidades para o ensino.

Finalmente, dos estudantes da escola básica, podemos conhecer o repertório sobre como percebem as práticas de ensino de leitura literária promovidas por seus professores; o que, de fato, motiva-os para essas leituras; quais práticas são mais significativas e relevantes para eles. Enfim, são muitas as possibilidades, disparadas pelo estudo das representações sociais docentes, que podem originar novas pesquisas que venham complementar esta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. Pontifícia Universidade Católica – Porto Alegre, 2014. [s.d.] Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf> Acesso em 08 jan. 2021.

_____. IN: EVANGELISTA ET AL (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

AMPARO, Patricia Aparecida do. **Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito**. Tese (doutorado) - São Paulo, 2017.

ANNIBAL, Sérgio Fabiano. **Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do profissional docente de língua portuguesa**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil. Marília, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/annibal_s_f_do_mar.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

ANTUNES, Benedito. **O ensino de literatura hoje**. Fronteiraz (São Paulo), v. 14, pp. 3-17, 2015.

BAKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Raquel. L. L. **Dificuldades de leitura. A busca da chave do segredo**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

_____. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos – 1997-2003**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **O grau zero da escrita**. Trad. Mario Laranjeira. 2ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

_____. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008. Disponível em: <https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/11/O-uso-de-entrevista-observa%C3%A7%C3%A3o-e-videograva%C3%A7%C3%A3o-em-pesquisa->

[qualitativa.pdf](#). Acesso em: 25/09/2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: entre práticas e representações**. Tese (doutorado) – Marília, 2014.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. São Paulo: Mercado Aberto, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: A Miséria do Mundo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução: M.L. Machado. 1a. reimp. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e Literatura**. In: FERSTER, A. C. R. Direitos humanos e... São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CATANI, Denice B. **A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores**. Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. São Paulo: Faculdade de Educação, 1994, p. 28-57, Tese de livre Docência.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

_____. **A história cultural. Entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** 2ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **As Revoluções da Leitura no Ocidente.** In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, História e História da Leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996a.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil, 1996b.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES - Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013a.

_____. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas.** In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____; RESENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013c.

DIAS, Maria Cristina da Conceição. **Representações de professores de Língua Portuguesa sobre literatura e formação de leitores.** Dissertação (mestrado) - Santos, 2010.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura – uma introdução.** Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente.** Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Sobre a literatura.** Trad. de Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 75-91, jan./abr. 2012

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 46 ed. – São Paulo, Cortez: Autores associados, 2005. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Ática, [1982] 2006.

GONÇALVES, L. R. D. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba - MG e suas contribuições para a formação docente.** Tese (doutorado) - Campinas, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **As histórias de vida como artes formadoras da existência.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de. & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006, V.1. p.357.

_____. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2001.

_____. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita. Livros, Leitura e Formação de Leitores.** Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo.** Série Ideias n.13. São Paulo: FDE, 1994.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Adriana C. **Leitura silenciosa e em voz alta: dois processos distintos?** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG , 2001.

OLIVEIRA, Adriana C. **A leitura oral na escola do mundo contemporâneo: uma prática marginal ou inexistente?** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.3, n .1, 133-184, 2003.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

PIMENTA. Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. IN: PIMENTA, S. G. (org). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. SP: Cortez, 2009.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida como artes formadoras da existência**. In: *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006, p. 41-60

PINEAU, Gaston. **Germination des histoires de vie em formation de formateurs**. *Éducation-Formation*, 217-218, p.69-78, 1990.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura sob o viés da licenciatura**. Dossiê: Leitores e leituras na contemporaneidade. *Literatura e sociedade*, nº 24, p. 114-124, 2017.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: Uma Problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. **O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, J. H. P. (org.). *Memórias da Borborema 4 – Discutindo a Literatura e seu ensino*. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, G., REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013a.

_____. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Trad. REZENDE, Neide Luzia de. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide L.; JOVER- FALEIROS,

Rita (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** *Cadernos de Pesquisa, FCC, Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 17ªed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. **O saber e o sabor da literatura cor-de-rosa: a leitura dos romances das séries Sabrina, Julia e Bianca**. Porto Alegre, 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Teorias da Literatura) – Faculdade de Letras, PUCRS em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter).

SOUZA, Elizeu Clementino de. & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. Ed. RJ: Vozes, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

YGOTSKY, Lev, S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A teoria da literatura e a leitura na escola**. In: _____. *A leitura e o ensino de literatura*. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 1988.

ANEXOS

**ANEXO A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES: CARACTERIZAÇÃO
PESSOAL, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL
<p>1. Gênero <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro _____</p>
<p>1.1 Estado Civil <input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> União Estável</p>
<p>1.2 Idade _____</p>
<p>1.3 Possui filhos? <input type="checkbox"/> Sim. Quanto (s)? _____ <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p>1.4 Naturalidade: _____, UF: _____.</p>
<p>1.5 Cidade que reside atualmente: _____, Estado: _____.</p>
<p>1.6 Possui necessidades especiais: <input type="checkbox"/> Sim. Qual (is): _____ <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p>1.7 Sua primeira graduação foi em nível de: <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Bacharelado e Licenciatura</p>
<p>1.8 Qual modalidade você cursou sua primeira graduação? <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> EAD Ano de conclusão: _____</p>
<p>1.9 Você realizou mais de um curso de graduação? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual (is): _____</p>
<p>2. Possui especialização? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual (is): _____</p>
<p>2.1 Possui mestrado? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual área e qual curso? _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____</p>

2.2 Possui doutorado?

() Não.

() Sim. Qual área e qual curso? _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2.3 Qual seu tempo de atuação profissional docente?

_____ anos (Rede pública)

_____ anos (Rede Particular)

2.4 Onde leciona atualmente?

() Rede pública - nº de escolas: _____ nº de aulas: _____

() Rede particular - nº de escolas: _____ nº de aulas: _____

2.5 Qual sua situação funcional no Magistério Público?

() Professor Adjunto (Contrato temporário)

() Professor Substituto (Efetivo)

() Professor titular de sala (Efetivo)

2.6 Exerce atividade docente em quais níveis de ensino:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Grata pela sua participação

Ourinhos, ____/____/____

ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

TEMA: LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES.

FORMAÇÃO COMO LEITOR

Quanto a sua formação como leitor (a), quais experiências considera mais significativas em sua trajetória? Que leituras você fazia na infância e adolescência (dentro e fora da escola)? Quem indicava essas leituras?

O que tem lido ultimamente?

Você se considera um leitor? Você acha que tem uma boa bagagem de leitura?

Qual a sua consideração a respeito do papel da escola na sua trajetória de formação leitora?

Para você, o que é ser leitor?

Você frequentava bibliotecas durante sua infância e adolescência, alguém o influenciou? E hoje?

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Quando e como você decidiu que seria professor (a)? Por que se decidiu pela área de Letras?

Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.), incluindo as instituições pelas quais passou. Atualmente, você está estudando?

Pensando na sua vida acadêmica, você considera que recebeu formação específica para trabalhar com literatura e para formar leitores? Letras lhe ajudou a entender o que é leitura e literatura? O curso o preparou para as escolas?

Você cursou Letras onde?

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

O que é ler, para você? O que é ser leitor? O que é ler literatura?

Na sua opinião, é possível ensinar literatura no Ensino Fundamental? Como?

Você ensina do seu modo ou usa um jeito de algum professor que você teve?

Para pensar a sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor, pesquisados, professor ou é da sua vivência, sua experiência?

O que seus alunos leem? Eles leem?

O que eles gostam de ler?

Que tipo de textos você trabalha com seus alunos? De que fonte retira este material? Qual o critério de seleção usado? Por quê?

Você diria que a leitura literária existe na escola?

O que você considera um bom texto para trabalhar com seus alunos? Que características esse texto precisa ter? E o que você considera como um texto que não dá para ser trabalhado em sala de aula?

Você leva textos literários para sala de aula? Usa os textos literários dos materiais didáticos?

Como trabalha com os textos em sala de aula? Como funcionam os momentos de leitura? Cite alguns momentos e atividades.

Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou sua prática foi se modificando ao longo de sua carreira? Se sim, quais mudanças você destacaria e as razões pelas quais você foi mudando isso.

Para você, o que significa formar um leitor? Como você destacaria o papel da escola e do professor nisso?

Formar leitores faz parte de seus objetivos, considerando suas práticas mencionadas anteriormente?

Você faz alguma avaliação dessas atividades? A escola cobra esse tipo de avaliação?

Na escola, com outros professores de Língua Portuguesa (ou outras disciplinas), você conversa sobre meios de formar leitores interessados por literatura? Há na sua escola projetos, que já desenvolveram ou desenvolvem, com esse intuito?

ANEXO C: ENTREVISTA COM PROFESSOR 1: 22 DE JULHO DE 2019

P: Quanto a sua formação como leitor (a), quais experiências considera mais significativas em sua trajetória? Que leituras você fazia na infância e adolescência (dentro e fora da escola)? Quem indicava essas leituras?

E1: A minha formação como leitor ela tá totalmente ligada à escola. Desde ali do ensino fundamental I; as professoras que eu tive elas tinham uma rotina, assim, de ler todo dia uma história; toda semana nós íamos até a biblioteca, levava uma sacolinha, lembro que a gente não podia sujar, e a gente fazia visita à biblioteca e aí tinha as prateleiras que a gente podia olhar e escolher o livro que a gente gostaria de ler. E, desde criança, eu acabei me apaixonando pela leitura, desde ali o início, no ciclo de alfabetização. Eu lembro que quando aprendi a ler podia levar livros para casa e eu gostava muito, no começo, levava uma sacolinha, eu pegava aqueles livros um pouco mais finos, com bem pouca escrita, mas eu lia muito rápido, mas minha vontade de ler era tão grande que esses livros infantis eles terminavam muito rápido; e aí eu me lembro que eu perguntava para a bibliotecária se podia escolher livros da outra prateleira, que eram livros infanto-juvenis que já tinham umas trinta a quarenta páginas e aí eu conseguia ler a semana toda. Insisti tanto com a bibliotecária que ela deixava eu pegar os livros maiores e eu conseguia fazer a leitura durante a semana. Depois, ali na adolescência, eu acho que já tinha lido a coleção vaga-lume acho que inteira, então eu achei uma outra biblioteca na minha cidade, era a biblioteca do Sesc. Lá acabou sendo um ambiente bem favorável para mim, um ambiente de leitura, li bastante lá no Sesc. Como eu disse, em casa, durante a infância, eu não tinha livros, apenas a bíblia. Em casa eu lia a bíblia, principalmente para a minha avó. Na escola eu comecei a ler os livros mais fininhos, que eu te disse. Depois, fui avançando e lendo livros maiores. Depois que comecei a ler sozinho, não dependia mais de ninguém, quando não tinha livros bons na escola eu pegava no Sesc. Eu fiz a minha carteirinha, lembro que pagava dois reais e conseguia fazer a carteirinha e aí você podia fazer empréstimos semanais e o Sesc acabava investindo muito na leitura, nos livros, comprava novos. O Sesc acabava investindo muito na leitura, nos livros, comprava novos e lá acabou sendo um ambiente de leitura. Eu lembro que o Harry Potter eu comecei a ler lá, porque no começo eram livros muito caros tinha um caderno de interesse para agendar os livros e lembro que uma vez eu era o número 103. Então, a minha experiência de leitura está muito ligada com a biblioteca, com as visitas à biblioteca, com as indicações das bibliotecárias dos livros e tudo mais.

P: O que tem lido ultimamente?

E1: Eu recentemente terminei o programa do mestrado na área da educação e as minhas leituras elas acabaram ficando muito acadêmicas; nos últimos dois anos a minha leitura tem sido mais funcional. Então, a minha leitura tem sido mais funcional, sendo que a que era meu objeto de estudo, eu tava estudando pedagogia por projetos, então eu acabava lendo muito sobre esse assunto e outros livros indicados pelos professores do mestrado. Não era literatura, então

nisso eu acabei não tendo muita leitura por prazer, assim, daquelas que eu gosto de ler. Agora, que é um período assim de férias, e agora que eu terminei também o mestrado, eu quero me dar o direito, me dar esse prazer de ler o que eu gosto, sem nenhuma cobrança, sem ter que fazer um fichamento, sem ter que estudar aquilo, sabe? Uma leitura única e exclusivamente por prazer, esse é meu novo, meu próximo objetivo.

P: Você se considera um leitor? Você acha que tem uma boa bagagem de leitura?

E1: Nossa! Sim, acho que sim. Eu gosto de ler, sou leitor sim, porque leio bastante. Eu tenho esse gosto por ler né, desde criança, eu gosto de ler, posso dizer que eu gosto, que eu fui pra essa área de língua portuguesa por causa da leitura. Então, assim, eu não leio só os clássicos né, os cânones, como a gente dizia na faculdade, mas eu leio bastante. No momento, fiquei preso nas leituras acadêmicas por conta do mestrado, mas faz parte, né? Mas, eu gosto de ler, sou leitor sim, leio bastante, gosto de reler meus livros preferidos, tenho assim uma boa bagagem sim, porque sempre li muito. Talvez não seja uma bagagem de leitura de clássicos, mas é uma bagagem bem grande.

P: Você disse que gosta de reler os preferidos. Quais são, assim, os preferidos?

E1: Ah, desde clássicos, né, como Vidas Secas, que é um livro que me marca muito e que eu só fui conhecer na faculdade, Daí vai até os que eu leio assim por prazer né, eu gosto de poesia, de crônica, então eu leio e releio muito a Martha Medeiros, né, gosto dela. Nesses últimos anos só fiz leitura mais acadêmica mesmo. Está corrido e no tempo que tenho eu leio os textos que tenho que ler e os que são dos alunos, da leitura da sala. Ler uma coisa para mim eu não estou conseguindo. Leio a bíblia antes de dormir, mas é outra coisa né. E eu gosto muito assim de histórias de vida, coisas pra gente refletir, não autoajuda, mas de coisas da vida.

P: Qual a sua consideração a respeito do papel da escola na sua trajetória de formação leitora?

E1: Bom, eu acredito que o papel da escola ele é fundamental para a formação leitora, infelizmente nós não temos no nosso país uma cultura aí, de leitura, então é muito difícil a gente encontrar nos alunos que a gente vê, na escola pública, que lêem. Como eu disse, a escola está totalmente ligada a minha formação como leitor. Minha família era tão humilde que meus pais, meus tios, eles não sabiam ler. Ninguém frequentou a escola, a minha geração foi a primeira que conseguiu ir pra escola. Então só de ter conseguido ficar na escola já foi uma vitória. Se não fosse a escola, eu não teria oportunidade de aprender a ler e, mais que isso, de ler livros diversos. Na minha casa o livro que tinha era bíblia, mas ninguém sabia ler. Ela ficava aberta na sala e minha avó levava para a igreja. Na igreja, eu não sei exatamente como ela fazia, porque ela não sabia ler. Acho que ela abria em qualquer parte e fingia que lia, ia acompanhando o pastor, eu acho. Quando eu aprendi a ler, além dos livros que eu trazia da escola, eu lia a bíblia. Eu gostava de ler para minha avó. É gratificante contar isso. Hoje, a gente ainda vê que os pais ainda contam uma historinha ou outra, acabam até fazendo alguma leitura de livro com as crianças, mas isso acaba se perdendo, por um motivo ou outro, ao

longo do caminho. Quando você leciona para alunos adolescentes, como aqui, no nível II, você verifica que a prioridade deles não é a leitura e que esse encantamento pela leitura acaba não acontecendo, até porque se você não tem acesso a livros é um pouco mais complicado. Então, se não tem a escola, se a escola não se preocupa com essa formação leitora, se o professor em sala de aula não incentiva os alunos a ler, isso acaba se perdendo. Acho que ainda a escola, as bibliotecas públicas acho que são, que tem grande importância nessa formação leitora, porque isso não vem de casa não, nesse país, não vem mesmo. Uma pena.

P: Para você, o que é ser leitor?

E1: Pra mim, bem, ser leitor é você conseguir ler um mundo através da multiplicidade de leituras e lendo o mundo você consegue ler você mesmo também; é você interpretar, reinterpretar, é construir histórias, significados, é a forma que você utiliza para abrir a sua mente sobre novos horizontes, a novas possibilidades, a forma que você tem de humanizar, conhecer lados e histórias que você jamais conheceria na sua região geográfica, é você se encantar com essas histórias, é você aprender com o outro né, pelo outro e é você também deixar em cada história que você lê você deixa um pouco da sua história e você se constrói como ser humano, cidadão, e como pessoa. Acho que pra mim, ser leitor é isso.

P: Você frequentava bibliotecas durante sua infância e adolescência, alguém o influenciou? E hoje?

E1: Sim, então, como eu respondi no começo, eu frequentava tanto a biblioteca da minha escola, incentivado pela professora e depois que os livros de lá né, foram ficando escassos pra mim, porque eu estudei nessa escola por nove anos e nesse tempo eu vi poucos livros chegarem na escola né, e por conta disso eu fui sentindo uma necessidade de encontrar outras leituras e daí que eu encontrei a biblioteca do Sesc e continuei a frequentar lá e ler os livros de lá, que tinha mais opções e livros mais novos e mais livros né.

P: E hoje?

E1: Se eu vou à biblioteca hoje? Então sim, na escola eu vou toda semana com meus alunos, todas as salas vão uma vez na semana e eu vou junto, faço leituras com eles lá na sala de leitura, mas em casa, como eu te falei agora que eu estou querendo voltar a ler a literatura. Porque no mestrado foi só leitura acadêmica, mas hoje eu compro mais os livros que eu quero ler, não vou à biblioteca pegar não, eu compro aqueles que eu já ouvi falar que amigos indicam ou que eu vejo na internet. Mas eu gosto de visitar bibliotecas e às vezes os funcionários de lá também sempre têm algumas sugestões e eu acho bacana isso.

P: Quando e como você decidiu que seria professor (a)? Por que se decidiu pela área de Letras?

E1: Desde criança eu sonhava, eu falava que eu ia ser professor e jornalista, eu admirava os professores, me encantava com a profissão, esse poder, empoderamento que o professor tinha de compartilhar experiências, conhecimento, eu tinha uma visão assim que ninguém sabia mais que o

professor, ninguém era mais inteligente. Sempre fui bom aluno, lá em casa isso era muito cobrado. Minha avó me fazia ler a bíblia para treinar a leitura e eu gostava. Não podia ser um aluno nota média, tinha que ser nota dez, tinha que prestar atenção nos professores e aprender, era o mais importante. Minha mãe não sabia ler e escrever, mas sabia o valor da escola e me manteve na escola mesmo sendo difícil, vários primos meus não terminaram de estudar para ir trabalhar, mas eu não fui porque minha mãe não deixava. Eu até trabalhei vendendo doces e outras coisas, mas sair da escola não podia. A escola foi importante para mim, acho que tanto que não quis mais sair dela, de aluno virei professor e continuo lá inspirando meus alunos, principalmente aqueles que têm mais dificuldades, como eu tive. Então, eu queria muito ser um professor, ou um jornalista, porque eu gostava muito de leitura, mas ser professor foi o caminho mais realista, eu não tinha condições de estudar longe, fora da minha cidade, e nem de pagar uma faculdade. Ao longo desse caminho, eu tive alguns professores na área de língua portuguesa que me encantaram bastante, por causa ali do que eles trabalhavam com leitura que acabava me encantando bastante e, como eles me encantavam, eu me dedicava mais nessa disciplina e gostando mais da literatura eu acabei decidindo prestar o vestibular e cursar Letras, e eu fiz Letras/Literatura mesmo, foi isso.

P: Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.), incluindo as instituições pelas quais passou. Atualmente, você está estudando?

E1: É, eu sou formado em Letras/ Literatura, Pedagogia. Letras eu fiz em uma faculdade estadual e Pedagogia eu fiz numa faculdade particular e tenho pós-graduação em educação especial, pós-graduação em libras e terminei agora, recentemente, o mestrado em educação, na área de educação profissional e tecnológica, onde eu trabalhei com pedagogia por projetos e o trabalho como princípio educativo na educação básica. E atualmente, agora, como faz alguns meses que eu terminei o mestrado eu não estou estudando, eu estou pesquisando aí alguns processos seletivos para doutorado para futuramente frequentar o doutorado, mas como a minha filha nasceu eu adiei um pouco esse processo.

P: Pensando na sua vida acadêmica, você considera que recebeu formação específica para trabalhar com literatura e para formar leitores? Letras lhe ajudou a entender o que é leitura e literatura? O curso o preparou para as escolas?

E1: A faculdade me deu um conhecimento muito bom sobre a língua, sobre teorias, mas no dia a dia você se pega, às vezes, fazendo o tradicional porque não estava preparado para aquilo, recebi uma boa formação sobre literatura, para que eu pudesse entender mais sobre a literatura e os textos literários, para que eu conseguisse entender a relação da literatura e da sociedade, isso na faculdade foi muito bom, acho que a faculdade acabou me dando uma boa formação além da literatura, mas com meu próprio conhecimento. Eu senti falta que me ensinasse um pouco mais sobre como você faz para que alguém se interesse pela literatura, pela leitura, como faz para o aluno querer ler, gostar disso, a gente precisa

aprender um pouco que na raça, principalmente nos primeiros anos que você vai para a escola, e você vê uma realidade que é bem diferente daquilo que você via na faculdade, porque na faculdade você está junto com pessoas que já se interessam por leitura, pessoas que gostam de ler e na escola você lida com uma classe que muitas vezes tem um pavor pela leitura. Então, eu acho que de verdade eu recebi uma boa, mas nisso de falar de leitura e literatura de ler as obras para conhecer, a gente não falava não, ficou, assim, devendo né, precisava ter mais disso porque, quando você pisa na escola e daí é uma loucura, porque como que eu vou fazer um adolescente gostar de ler Machado de Assis, se ele nem quer ler, sei lá, um bilhete, um poema, nada? Como que faz? Eu não sei, na faculdade não contaram isso não. A realidade é bem diferente daquilo que você via na faculdade, eu senti que a faculdade ficou muito na questão teórica e pouco na questão prática em relação ao trabalho que eu ia ter que fazer que iam me cobrar por ser professor de língua portuguesa. Nunca nem falaram, tipo, o que os alunos têm que ler, é literatura clássica né, os clássicos? Pode ler Harry Potter? Na faculdade todo mundo gosta de fazer que sabe tudo da literatura e nunca a gente tira essas dúvidas, porque a gente fica até com vergonha de perguntar isso para um professor lá, né, doutores, e levar uma bronca, sei lá, mas é algo que faz falta.

P: Você cursou Letras onde?

E1: Eu fiz na Uenp, em Jacarezinho. Nossa, muito boa, mas nisso de falar de leitura e literatura a gente não falava não, ficou devendo. Porque pra você formar um leitor você pode saber tudo de literatura, você ser um crítico, de ter muita experiência, saber fazer análises e tudo mais, só que tem que pensar em meios de ensinar a ser esse leitor. Esse leitor que eu sou, como que eu ensino o outro a ser? A faculdade não discute isso, mas acho que deveria. E eu fiz Letras/Literatura mesmo, se nesse curso a gente não teve nada pra falar disso, como devem ser os outros cursos de Letras, né? Mas a faculdade me deu uma boa formação em geral, aprendi muito de literatura, só pecou mesmo sobre ensinar isso, como eu vou ensinar, como que é na prática, isso faltou, além de mais tempo para gente ler a literatura mesmo e não a teoria.

P: O que é ler, para você? O que é ser leitor? O que é ler literatura?

E1: Bem, acho que vai ficar meio redundante, né? Porque eu já acabei falando sobre isso em algumas outras perguntas. Que eu falei que ler é você conseguir ler o mundo a sua volta, interpretar o mundo a sua volta, se reinterpretar a partir disso, ser leitor é você ter essa habilidade, tanto ler e escrever, é você ter essa habilidade. De todas as leituras, a literatura ela tem o poder de encantamento, de deixar fugir da realidade. Literatura é a nossa cultura, esse grupo de tudo que nosso povo produziu em forma de arte, esses textos estéticos. É a arte da palavra, como costume dizer para os alunos. São os textos que nos emocionam, abrem a nossa cabeça e fazem entender melhor as coisas. Eu acho que a literatura tem essa capacidade, é uma leitura diferente, mas prende a gente, faz refletir. Acho que, quando eu leio, eu me torno mais humano, mais sensível, é uma linguagem diferente, mas que prende a gente, faz refletir.

P: Na sua opinião, é possível ensinar literatura no Ensino Fundamental? Como?

E1: Eu não sei se o termo é ensinar literatura, se a gente pode ensinar literatura, eu acho que a gente pode motivar o gosto pela literatura, através do nosso exemplo como leitor, pelo menos um pouco, é o que eu tento fazer, eu tento motivar meus alunos para a prática leitora, mostrando que a leitura pode e deve, precisa ser agradável, que existem momentos para a leitura, que a leitura não pode ser algo obrigatório. Agora lá no ensino médio daí a gente tem que se preocupar em ensinar assim de um jeito mais organizado porque já é mais específico. Então, nas minhas atividades eu faço roda de leitura compartilhada, discussões e debates antes, durante e depois da leitura. Visitas regulares à sala de leitura. Apresentamos e socializamos as leituras, também. Saraus. A gente faz eventos assim também. Chá literário. Mala viajante para os alunos levarem livros e anotarem suas percepções, isso funciona muito com os alunos menores. Com os maiores, eles gostam muito dos clubes de leitura que é como a roda de leitura, mas com encontros regulares em um horário e eles escolhem os temas, os textos; é muito legal, eu já fiz isso alguns anos e teve muito resultado. Eu acho que o importante é dar voz ao aluno e valorizar a leitura dele, mas ensinar a literatura, a técnica, eu não sei se é possível com os alunos menores, não sei também se a gente ensina isso de ler literatura porque o aluno vai aprendendo conforme ele vai lendo, não precisa ensinar.

P: Você ensina do seu modo ou usa um jeito de algum professor que você teve?

E1: Eu acho que a gente é uma mistura. Ensinar através de música, por exemplo, eu lembro que teve uma professora que fez isso no sexto ano e era algo muito interessante. Todas as vezes que eu vou trabalhar com música, eu lembro dela. Não tem como não lembrar, né? Mas eu, ao longo do tempo, fui desenvolvendo também alguns projetos um pouco diferenciados de leitura, fui estabelecendo a minha forma de falar com os adolescentes, então é um pouco de uma mistura, né? Um mistura de tudo que fizeram comigo ao longo do caminho e um pouco daquilo que eu fui aprendendo também na prática, no dia a dia. Eu acabo aproveitando aquilo que foi bom para mim, repito com meus alunos; fico longe de ser como professores que foram referências não muito boas e também me inspiro em colegas de hoje que fazem um trabalho legal e que, às vezes, pensam diferente de mim ou que sabem coisas que eu ainda não sei, é um misto de saberes e leituras para ser o que a gente é, tanto como pessoa quanto como professor.

P: Para pensar a sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor, pesquisados, professor ou é da sua vivência, sua experiência?

E1: A gente acaba utilizando na nossa prática alguns teóricos: Magda Soares, nas práticas de letramento; Antonio Candido, na literatura. Mas, de verdade, a gente acaba não pensando muito nisso no processo. A gente usa, sem acabar percebendo que a gente usa. Eu não tenho aquela coisa, que hoje eu vou dar aula e vou usar a metodologia a partir de Magda Soares, não. Mas, ela está lá, ainda que nas entrelinhas, assim como os outros autores, na área de linguística, as áreas que a gente trabalha, estão nas entrelinhas da minha prática educativa.

Só que a minha história de leitor também está, não dá para se desvincular da experiência.

P: O que seus alunos leem? Eles leem?

E1: Os meus alunos a sua grande maioria, 70% acaba lendo, eu estou em uma escola nesse ano que não é uma escola tão de periferia e eu vejo que meus alunos têm uma leitura mais apurada e percebo o papel da família, vejo que muitos alunos têm famílias que compram livros para eles e eles acabam tendo um gosto maior pela leitura, isso como professor de português. Mas, como eu também sou professor de educação básica I, nessa eu estou em uma escola de bairro de periferia, bem pobre mesmo, e já percebo que meus alunos só têm acesso à leitura que eu faço para eles e das visitas que fazemos à biblioteca, então, pra esses eu percebo que se eu não mostrar os livros, eles não vão se aproximar, tem uma carência mesmo. E claro que, além disso, a gente tem a resistência e tem aquele aluno que não quer ler, a gente pode levar qualquer livro, qualquer coisa que o desinteresse é grande, fica difícil de incluir esses nos projetos, são mais copistas, têm uma apatia para ler; principalmente se for aluno maior, infelizmente cada dia aumenta mais os alunos que não gostam de ler, não gosta e não quer.

P: O que eles gostam de ler?

E1: Os da escola de nível social melhor eles leem muito de best seller, muito modinha; eles compram os livros de filmes, de autores que eles conhecem nos seus grupos, livros até grandes, narrativas longas, mas eles também leem sugestões mais clássicas que eu faço, pegam na biblioteca. Na outra escola eles leem a literatura infanto-juvenil que tem na escola, só esses livros que eles têm acesso, e nas duas escolas eu vejo que tem um pouco de resistência porque pra eles a leitura é coisa de escola, de lição, porque eles só fazem isso na escola, não é um lazer, nas casas deles, da maioria no caso, não existe ler por prazer, nada disso.

P: Que tipo de textos você trabalha com seus alunos? De que fonte retira este material? Qual o critério de seleção usado? Por quê?

E1: Eu gosto muito de trabalhar com os textos completos, por isso, levo sempre os meus alunos até a sala de leitura ou levo os livros para a sala de aula, para eles lerem o texto no livro, eu acho isso importante. Às vezes, acontece de não ter os livros, fazemos cópias. Eu escolho os livros fazendo uma sondagem com meus alunos sobre o que eles gostam de ler e depois vou aproveitando disso. Eu pesquiso sobre livros adequados à idade dos meus alunos, mas eu também uso muitos livros que eu li quando tinha a idade deles, livros que os meus professores usavam, porque a literatura eu penso que é atemporal, então a gente consegue usar essas leituras com esses alunos de hoje. É isso, eu sempre faço opção pelos livros, porque se eu não apresentar eles não têm oportunidade de ler em outro lugar.

P: A leitura literária existe na escola?

E1: Acho que ela existe na escola, ela pode ser melhorada, ela pode ser ampliada, mas ela existe na sala de aula. A gente tem hoje, na escola, a meu ver,

professores que são muito levados pelo ensino da gramática, normativa mesmo, e as atividades são todas em torno disso. E a gente tem outro grupo que utiliza mais os gêneros e esse tipo de professor acaba trabalhando mais a leitura literária na escola, mas no geral ela existe sim.

P: O que você considera um bom texto para trabalhar com seus alunos? Que características esse texto precisa ter? E o que você considera como um texto que não dá para ser trabalhado em sala de aula?

E1: Sabe aquilo que a gente aprende na faculdade de Letras de forma e conteúdo? Então, eu penso que é isso, um bom texto tem forma e conteúdo. O texto tem que dar para trabalhar desde a língua mesmo, gramática, mas também refletir sobre outras coisas com essa leitura. Eu, particularmente, considero que todo texto pode ser trabalhado na sala de aula, depende dos objetivos da aula, mas só não pode usar o texto assim só para preencher apostila, tipo de exercícios assim sem sentido. P: Você leva textos literários para sala de aula? Usa os textos literários dos materiais didáticos?

E1: Eu levo sim, textos literários para a sala de aula, uso alguns do material. Mas eu levo os textos para a sala de aula como um prazer, eu prefiro deixar o livro para esses momentos. E eu faço projeto de leitura na minha sala de aula e eles fazem as leituras, individuais, cada um faz a sua leitura e depois eles fazem um trabalho de indicação dessas leituras, se eles gostaram da leitura, eles têm que encontrar um meio pra fazer que outras pessoas vejam e queiram ou possam se interessar para fazer essas leituras, é assim que eu faço.

P: Como trabalha com os textos em sala de aula? Como funcionam os momentos de leitura? Cite alguns momentos e atividades.

E1: Nossa, muita coisa. Eu faço a sondagem dos alunos sobre o que gostam de ler e faço roda de leitura compartilhada, discussões antes, durante e depois da leitura. Visitas regulares à sala de leitura. Saraus, a gente faz eventos assim também, chá literário. Mala viajante para os alunos levarem livros e anotarem suas percepções, isso funciona muito com os alunos menores. Com os maiores, eles gostam muito dos clubes de leitura que é como a roda de leitura, mas com encontros regulares do grupo em horário alternativo e eles escolhem os temas, os textos e debatem os sentidos das leituras, é muito legal, eu já fiz isso alguns anos e teve muito resultado. P: Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou sua prática foi se modificando ao longo de sua carreira? Se sim, quais mudanças você destacaria e as razões pelas quais você foi mudando isso.

E1: Eu mudei sim, mudei muito. Quando comecei fazia muito a leitura deleite para os alunos, porque eu comecei com os menores, o que é muito legal, tem que ter mesmo. Como tempo eu fui aprendendo, nas minhas leituras, coisas que eu continuei estudando e que eu não vi, ou não lembro disso, na faculdade, que as crianças precisam estar ali em contato direto com o livro para elas lerem; eu levei alguns anos para saber que precisam ler sozinhas, porque a leitura do professor ela é só um modelo de como ler, ela não substitui a leitura individual. E isso foi uma mudança no meu trabalho, porque eu passei a ter outros resultados com os alunos depois disso, para essa melhoria da leitura deles.

P: Para você, o que significa formar um leitor? Como você destacaria o papel da escola e do professor nisso?

E1: Então, como eu falei, não sei se o termo correto seria formar esse leitor, eu acho que a gente se forma o tempo todo, com o professor, com a biblioteca, com a escola que tem um papel importante porque ela é o lugar para os alunos terem acesso ali aos livros, e continuamos nos formando leitor pelo mundo, essa formação não termina, somos formados leitor o tempo todo e acho que essa formação ela não termina, não se esgota. Eu acho que o professor é o motivador, eu posso motivar o aluno a ler nas rodas de conversa, conversar sobre aquela leitura, a minha visão sobre aquele texto e ver a visão deles, mas acho que a leitura por si só ela já é formadora né, mas eu não tenho por mim que eu posso dizer agora eu te formei leitor, eu estou te mandando para o outro ano leitor formado, aluno leitor. Diferente da alfabetização que eu digo que o aluno é alfabético, isso sim, mas leitor eu acho que a gente se forma o tempo todo.

P: Formar leitores faz parte de seus objetivos, considerando suas práticas mencionadas anteriormente?

E1: Com certeza, o professor de língua portuguesa precisa ter esse objetivo de formar leitores, principalmente porque nossos alunos dependem de nós e da escola para ter isso, porque em casa a maioria não tem essa oportunidade. Assim como eu não tive e a escola fez a diferença para mim. E eu acredito que as minhas práticas me levam a atingir isso, acho que eu colaboro com essa formação, eu penso que ela não termina ali comigo, o aluno segue sempre melhorando como leitor, mas o meu papel é importante sim, por isso eu levo isso em muita consideração quando penso em como vou trabalhar com eles.

P: Você faz alguma avaliação dessas atividades? A escola cobra esse tipo de avaliação?

E1: Eu não vejo a necessidade de impor uma nota para o meu aluno em troca de uma leitura. Eu quero que os alunos se envolvam nas leituras e, quando não gostam de uma obra, que tenham autonomia para procurar outras que gostem; mas, ler só para fazer prova, essas coisas, não dá, acaba com o trabalho. Usar a avaliação para fazer com que os alunos leiam é uma besteira e inverte todo o nosso trabalho, que é incentivar, motivar, apoiar essa relação, uma boa relação. Eu só faço isso se a escola mandar ou as outras salas forem fazer, ou eu nem faço, por mim mesmo, não faço. Eu não gosto de fazer, mas, às vezes, a escola impõe isso, a avaliação é uma coisa que a escola ainda cobra e a gente tem que fazer se for o caso.

P: Na escola, com outros professores de Língua Portuguesa (ou outras disciplinas), você conversa sobre meios de formar leitores interessados por literatura? Há na sua escola projetos, que já desenvolveram ou desenvolvem, com esse intuito?

E1: A gente conversa muito porque o professor de português é sempre o culpado dos alunos não lerem, os outros professores reclamam que aluno vai mal nas disciplinas deles porque não sabe ler, não sabe interpretar, não compreende os comandos, e mais um monte de coisas. Então, a gente desabafa muito e se cobra

também, a gente fica pensando em como melhorar a leitura dos alunos e é bem complicado porque quando você quer fazer um projeto de leitura de livros, isso é encarado como matar tempo, os outros acham que a gente está enrolando, que ler não é dar aula. É muito complicado, mas na minha escola tem projetos sobre isso, cada professor desenvolve com a sua turma, mas eu acho que era muito importante um projeto que envolvesse toda a escola e também todos os professores, porque eu penso que isso não é só responsabilidade do professor de português, todos podem colaborar, mas eu acho que isso é meio que um sonho meu.

ANEXO D: ENTREVISTA COM PROFESSOR 2: 19 DE OUTUBRO DE 2019

P: Quanto a sua formação como leitor (a), quais experiências considera mais significativas em sua trajetória? Que leituras você fazia na infância e adolescência (dentro e fora da escola)? Quem indicava essas leituras?

E2: Na minha casa sempre houve livros, meus pais são leitores. Eu sempre tive uma relação muito próxima com os livros e com a literatura, os meus pais sempre liam histórias para mim, eles contavam de memória também, sem usar os livros. Na escola, as professoras liam em voz alta também, uma leitura para começar a aula. Eu me lembro da minha professora de português da 5ª série que incentivava profundamente à prática de leitura. Nós tínhamos uma aula por semana para trocar livros e ler. Nossa, para mim, isso era extremamente prazeroso. Eu li muita literatura infanto-juvenil, a coleção Vaga-Lume, livros de Pedro Bandeira, adaptações de clássicos da série Reencontro, Harry Potter. Eram livros de indicações da escola e, a maioria, eram livros que ganhava de presente da minha família, que incentivava muito a minha leitura.

P: O que tem lido ultimamente?

E2: Eu tenho lido muitos livros acadêmicos sobre educação e ensino, mas eu gosto muito de ler mangás em meus momentos de lazer. Tenho também os poemas de cabeceira que leio em algumas noites, mas leio mais mesmo é os quadrinhos, uma leitura mais divertida.

P: Você se considera um leitor? Você acha que tem uma boa bagagem de leitura?

E2: Sim, eu sou uma leitora e tenho sim uma boa bagagem de leitura, eu sempre li muito, principalmente os quadrinhos e livros literários. Eu consigo compreender e me posicionar acerca do que leio, desde os textos funcionais até os textos estéticos. Então eu considero que isso é ser leitor, eu sou, eu compreendo todos os gêneros necessários para a vida em sociedade e isso ler com competência, na minha opinião e na minha experiência. Por isso, eu me considero leitora e acho que a minha bagagem de leituras é suficiente e boa, posso melhorar, ler mais, mas é uma boa bagagem também.

P: Qual a sua consideração a respeito do papel da escola na sua trajetória de formação leitora?

E2: A escola desempenhou um papel muito importante, eu diria até fundamental, porque foi a escola que me ajudou e me mostrou como tornar a leitura um hábito prazeroso em uma idade que é crucial, porque quando somos crianças temos a tendência de ter mais interesses por atividades que parecem ser mais lúdicas e divertidas. A escola, principalmente a minha professora da 5ª série me mostraram que ler também é divertido, a gente terminava de ler um livro e já podia pegar outro, assim a gente lia sem parar e lia não era para fazer prova ou para fazer fichas, essas coisa, nada disso, ela deixava a gente ler para ler, eu acho que era uma estratégia para ir nos formando leitores melhores e também para ajudar que a gente fosse descobrindo que tipo de leitor éramos, o que gostava de ler, qual

autor, qual gênero preferido. Nossa, foi importante demais para mim e ainda hoje é, porque eu reproduzo muito disso que deu certo comigo com os meus alunos. Acho que ajuda muito, é o papel da escola esse incentivo, essa formação, essa aproximação dos alunos com os livros. Eu tinha livros em casa, mas para aqueles que não tinham, essa maneira que a professora trabalhava foi ainda mais importante, porque eles só podiam ler mesmo era lá, na escola, nessas aulas de português. Minha professora, a de Língua Portuguesa, deixava uma aula na semana pra ir à biblioteca e pegar livros. Eu trocava de livro toda semana, li muitos livros nesse período. Fui privilegiada por ser filha de professores. Havia muitos livros em casa e os meus pais incentivavam a leitura, foi o que me ajudou. Eu sei que os meus alunos não têm isso. Os livros são muito caros.

P: Para você, o que é ser leitor?

E2: Ser leitor, lógico que é muito mais que decodificar uma mensagem escrita, por isso que a gente insiste em desenvolver a leitura literária na escola, porque ser leitor é tornar a leitura matriz da vida, é compreender e dialogar com os textos lidos e a realidade a sua volta. Um leitor, ele entende o que ele lê e também ele consegue passar isso para os outros, ele mais que entende, ele compreende e daí é capaz de falar e de explicar aquilo que leu.

P: Você frequentava bibliotecas durante sua infância e adolescência, alguém o influenciou? E hoje?

E2: Sim, eu frequentava a biblioteca da escola e a biblioteca da minha cidade, como eu já disse quem mais me incentivou foram meus pais e a escola. Eu me lembro muito também de uma professora primária que eu tive e que levou a nossa turma para fazer a carteirinha do Farol do Saber, uma rede de bibliotecas de Curitiba. Eu frequentei muito esse lugar, até que quando eu estava com 16 anos eu mudei de cidade, mas meus pais continuaram me levando à biblioteca nas outras cidades que moramos, eu fui privilegiada nisso, porque eu sei que meus pais, já por trabalharem com educação, viam a necessidade de me darem uma formação cultural, literária, independentemente do caminho que eu iria seguir quando me tornasse adulta. Eu recebi bastante incentivo para ler, tinha espaço para ler sozinha e também para ler em família.

P: E hoje você frequenta?

E2: Não, hoje eu vou bem pouco à bibliotecas, vou mais como turista quando eu viajo para algum lugar novo, eu sempre quero conhecer a biblioteca. Mas, na dia a dia eu escolho meus livros agora mais pela internet e frequento mesmo só a biblioteca da escola, que é uma sala de leitura na verdade, para trabalhar a leitura com os meus alunos. Eu gostaria de levar alguma turma para a biblioteca municipal também, mas é bem complicado na rede fazer essas coisas de sair da escola, mas é uma vontade que eu tenho de apresentar esse lugar que, talvez, eles nem conheçam, porque mesmo no interior nosso, a periferia fica muito à margem desses espaços.

P: Quando e como você decidiu que seria professor (a)? Por que decidiu-se pela área de Letras?

E2: Foi na 8ª série, eu coloquei na cabeça, cismeí que queria fazer o ensino

médio profissionalizante, magistério. Meus pais apoiaram, mas eles preferiam que eu fosse para outra área, porque eles conheciam as dificuldades. Eles desejavam que eu tivesse uma profissão mais reconhecida, financeira e socialmente. Mas, eu insisti. Cursei dois anos e me apaixonei pela educação, eu gostava das discussões teóricas e adorei as práticas de estágio. Não tinha como seguir outro caminho, eu cresci vendo a dedicação e paixão deles em ensinar, apesar de todos os problemas. Eu queria isso para mim. Agora, Letras, desde quando eu estava na 6ª série meu pai me perguntava o que eu queria ser quando crescesse e um dia eu respondi que não estava nem pensando nisso, que eu gostava mesmo era de ler Harry Potter. Então, meu pai sugeriu, perguntou né, por que eu não fazia Letras para estudar literatura, até quem sabe fazer uma especialização. Eu fiz o curso já pensando em uma especialização, porque meu pai falava que isso era importante para ter oportunidades de trabalho. Na hora eu nem liguei, mas carreguei isso comigo até na época de fazer vestibular. Eu acabei fazendo Letras mesmo. No começo, eu queria ser uma escritora ou professora de literatura, mas algumas coisas mudaram no meio do caminho e eu fui para a área de ensino de língua estrangeira e só agora que eu retornei para rede aqui em Ourinhos é que eu estou conseguindo colocar em prática minha vontade de desenvolver atividades com os livros, de colaborar nesse sentido. P: Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.), incluindo as instituições pelas quais passou. Atualmente, você está estudando?

E2: Minha graduação em Letras foi pela UENP, concluí em 2012. Depois, eu cursei especialização em Língua Inglesa na UEL em 2013 e 2014. Eu também fiz Pedagogia em 2015 pela UNIMES e o meu mestrado eu concluí em 2018, também na área de língua estrangeira na UEL, pesquisei sobre o ensino de língua inglesa para crianças e foi um trabalho muito satisfatório. Nesse momento eu não estou estudando nada, por enquanto. Gostaria de voltar, mas, por enquanto, estou investindo nas minhas aulas, na minha prática como professora, sou nova ainda e tenho muito que praticar, mas voltar a estudar não é fora dos planos.

P: Pensando na sua vida acadêmica, você considera que recebeu formação específica para trabalhar com literatura e para formar leitores? Letras lhe ajudou a entender o que é leitura e literatura? O curso o preparou para as escolas?

E2: Não, mesmo que a formação tenha sido excelente em teoria literária, literatura portuguesa e brasileira, a prática de ensino foi sofrível, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Eu não aprendi sobre como ensinar a literatura, nem desenvolver meu aluno como leitor. Estudei muito sobre análise, sobre história da literatura nacional e estrangeira, autores, estilos. Mas, faltou uma discussão. O que é ou não literário, porque não é óbvio. Literatura juvenil precisava ser discutida, porque nós trabalhamos com alunos do ensino fundamental. A teoria não foi aplicada a nenhuma realidade eu acho que seria muito melhor se na universidade as discussões teóricas já se aproximassem mais da realidade das escolas que é onde a gente atua depois que sai da faculdade.

P: O que é ler, para você? O que é ser leitor? O que é literatura? O que é ler literatura?

E2: Ler é estar em contato com o texto, mas de forma viva, não só decodificando as letras e seus sons, mas assim de maneira dinâmica, estabelecendo relações entre os significados e criando outros novos significados também. A literatura é a arte em palavra, proporciona ao leitor uma estética e é importante para a formação humana porque não é só lazer, gera reflexão, expande nossos horizontes e pode ser de prazer também se quiser, por que não?

P: Na sua opinião, é possível ensinar literatura no Ensino Fundamental? Como?

E2: Sim, eu acho que existem várias formas de ensinar literatura, cada professor faz da maneira que acha melhor, eu só desconfio daqueles que querem ensinar literatura só falando da história sabe, como é no ensino médio a história da literatura, eu penso que só conseguimos ensinar literatura se for permitindo o contato do leitor com o texto e ir ouvindo as compreensões desses leitores e fazendo a mediação para que eles se tornem mais críticos e consigam ler cada vez mais e melhor eles mesmos sozinhos.

P: Você ensina do seu modo ou usa um jeito de algum professor que você teve?

E2: Eu ensino, na verdade, como eu não tive a formação na minha graduação e eu foquei a minha formação lato e stricto sensu em língua inglesa né, que era minha disciplina de concurso até então, porque nesse ano (2019) é que eu assumi aulas de língua portuguesa então eu não tive formação para o ensino de literatura. Então, eu ensino, na verdade eu faço com base assim na minha experiência e na minha visão de educação e de literatura que tenho até então. E também, inspirada também na professora de português que eu tive na 5ª série de ter uma aula por semana reservada para ir à biblioteca para ler os livros e, assim, esse ano que eu estou tentando sistematizar essa prática, eu acho que conforme os anos forem passando vou aperfeiçoar isso, mas eu tento fazer de uma forma mais sistemática do que ela fazia e venho pedindo relatos para os alunos durante as aulas de biblioteca, relatos das leituras que fazem em casa, relatos orais ou escritos, apresentações desses relatos relacionando com músicas, vídeos, podem trazer isso de forma artística também. Eu peço para eles anotarem os livros que eles leem, quantas páginas eles leem, a gente faz roda de leitura também que é uma coisa que eu não fazia, mas aí eu percebi que outros professores faziam e achei muito legal, a gente lê juntos um livro o que é muito importante para a prática de leitura, principalmente com alunos mais jovens.

P: Para pensar a sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor, pesquisados, professor ou é da sua vivência, sua experiência?

E2: Na verdade, nessa fase que eu cheguei, de estudar muito sobre educação, eu digo que eu sou Freireana e isso perpassa toda a minha prática. Mas, em relação à literatura, eu não trago conhecimento de nenhum autor, ou metodologia, essas coisas. Acaba que me baseio mesmo nas minhas experiências, minhas vivências que me formaram leitora e que eu percebo que são bem aproveitadas pelos alunos. Eu faço com base na minha experiência e na minha visão de educação e de literatura que tenho até então. E também, inspirada na professora de português que eu tive na 5ª série de ter uma aula por semana reservada para ir à biblioteca para ler os livros e eu tento sistematizar essa prática. Eu venho pedindo

relatos para os alunos durante as aulas de biblioteca, relatos das leituras que fazem em casa, relatos orais ou escritos, apresentações desses relatos, relacionando com músicas, vídeos, podem trazer isso de forma artística também.

P: O que seus alunos leem? Eles leem?

E2: Nas aulas de língua portuguesa eles leem, principalmente, gibis; eu fiz um levantamento no início do ano e vi que eles leem muito intruções de jogos, receitas, alguns já tinham hábito de pegar livros na biblioteca, mas poucos têm livros em casa. Eles preferem os best sellers e os livros de terror, resistem ainda aos textos mais desafiadores, mas eu acho que eles estão se superando e vários ali demonstram gostar do caminho que estão percorrendo.

P: O que eles gostam de ler?

E2: Best seller e contos de terror ou, se deixar, os gibis.

P: Que tipo de textos você trabalha com seus alunos? De que fonte retira este material? Qual o critério de seleção usado? Por quê?

E2: Nesse ano eu trabalhei com contos, histórias em quadrinhos, eu trabalho com o material didático, imprimo textos literários que eu acho relevante de acordo com o objetivo da atividade, o gênero que eu vou trabalhar. Por exemplo, na produção escrita como eu queria trabalhar com conto adaptado, eu trouxe repertório de conto adaptado para eles.

P: A leitura literária existe na escola?

E2: Sim, ela existe, depende claro do projeto da escola, da visão do professor, mas eu acho que ela existe sim, se há um espaço, se há alguém interessado em promover a leitura, ela se torna possível sim, é difícil, mas ela existe e resiste na escola ainda. Eu, particularmente, acredito e presencio na escola que a literatura humaniza e aqueles que são humanizados a partir da leitura também tentam humanizar o mundo ao seu redor.

P: O que você considera um bom texto para trabalhar com seus alunos? Que características esse texto precisa ter? E o que você considera como um texto que não dá para ser trabalhado em sala de aula?

E2: Eu acho que todo texto é um bom texto, depende das intenções de trabalho com ele. Mas eu acho que os textos são bons, às vezes, textos bons não recebem boa prática só, por exemplo, você não pode fazer só análise linguística sem trabalhar compreensão, interpretação, eu acho que você não pode trabalhar um texto sem trazer a visão do aluno sobre o texto, ou um texto que seja distante, que não dialoga com a visão de mundo do aluno, não fazer uma ponte para levar a compreensão, isso é desperdiçar o texto, porque o trabalho não tem significado para formar um leitor, construir uma crítica, uma posição sobre o que se lê, fica uma coisa mecânica sabe.

P: Você leva textos literários para sala de aula? Usa os textos literários dos materiais didáticos?

E2: As duas coisas, eu uso todos os textos do material. Às vezes, quando é possível, eu levo o texto completo quando o material traz fragmentado, para dar relevância para o texto e, mesmo que a intenção seja trabalhar análise ou gramática, eu faço antes uma leitura de compreensão e diálogo sobre o texto.

P: Como trabalha com os textos em sala de aula? Como funcionam os momentos de leitura? Cite alguns momentos e atividades.

E2: A gente trabalha de várias formas, o texto literário a gente tenta trabalhar coma formação do hábito leitor e, ao mesmo tempo, não tornar isso maçante, punitivo ou que distancie o aluno do hábito leitor. Eu tento sistematizar as práticas, ter um momento de leitura compartilhada, todo mundo lê junto, deixo ler que quer ler, ir lendo e comentando, perguntando, ir buscando a compreensão, explicando, ir buscando informações que não estão muito claras. Fazer também, como é compartilhada, ir marcando bem os personagens, leitura em uníssono. Marcar bem esses sons com eles, leitura de menino e menina, em uníssono. Eu uso uma aula da semana na biblioteca, no final de cada aula eles compartilham o que escolheram. Esse livro vai para casa, eles compartilham depois o que leram, temos uma ficha que eles controlam o que leram e o que querem ler, temos painel dos livros favoritos. E, em sala de aula, a gente faz leitura de textos mais curtos, fazemos interpretação, análise linguística também, é isso, essas práticas. Eu gosto muito de fazer apresentações com eles, normalmente como encerramento de um trabalho, de um projeto. Eu gosto demais que eles façam encenação, que declamem poemas e eles adoram, participam muito, até os maiores que são mais ranzinzas assim, eles se envolvem. Eu tento também registrar, eu instigo eles a produzirem também.

P: Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou sua prática foi se modificando ao longo de sua carreira? Se sim, quais mudanças você destacaria e as razões pelas quais você foi mudando isso.

E2: Eu acho que sim, eu acho que estou construindo a minha prática, eu busco sempre sistematizar ainda mais as minhas propostas e acrescentar estratégias que possam melhorar isso, vou afinando isso, mas eu mantenho muitas práticas desde o início, só as melhores, mais planejadas e bem executadas a cada ano, melhorando, refletindo e melhorando. Geralmente, eu busco conhecimento na leitura sobre metodologias, mas o que mais uso são as ideias, as trocas de experiências com os colegas e trago coisas da minha experiência pessoal também, das minhas leituras e do que eu gostava quando estudava.

P: Para você, o que significa formar um leitor? Como você destacaria o papel da escola e do professor nisso?

E2: Eu acho que formar um leitor é fazer o aluno compreender que a leitura é um processo permanente na vida e que ela é inerente também à vida, e que ela não é um processo individual, ela é social e reflete as nossas relações com o outro. Acho que a escola faz isso, traz o conhecimento e a socialização, mostra que você pode ler, refletir, ler para o outro, compartilhar ideias, ganhar conhecimento e transformar isso em ações. A escola é fundamental, porque ela é o espaço ideal para isso, é função da escola e do professor oferecer oportunidades para os alunos lerem e socializarem para se tornarem autônomos, críticos e aplicar isso fora de escola mais tarde. Então, o papel do professor seria conduzir isso, trabalhar com uma mediação para que o aluno chegue a ser esse leitor.

P: Formar leitores faz parte de seus objetivos, considerando suas práticas

mencionadas anteriormente?

E2: Sim, eu estudo muito porque isso é falho assim na minha formação inicial e vou melhorando as minhas práticas, porque eu acho muito importante e os alunos têm direito de receber oportunidades de leitura e contato com a literatura na escola e faz parte dos objetivos de português isso, minha disciplina, é minha função, eu vou tentando atingir esse objetivo.

P: Você faz alguma avaliação dessas atividades? A escola cobra esse tipo de avaliação?

E2: Olha, o que me aproximou dos livros foi a leitura mesmo, as histórias que meus pais contavam, os livros que eu ganhava, na escola a professora que lia para a gente e lia também com a gente. Na minha opinião, fazer uma prova, só para dar uma nota, é bem sem sentido e acho dispensável, é só um papel para cumprir uma burocracia e que pode fazer o aluno ficar até resistente à leitura, porque tira a graça, o prazer natural de ler, passa a ser só uma cobrança. Então eu avalio, mas de outras formas.

P: Como você avalia, então?

E2: Eles fazem um diário das leituras, eu posso avaliar como eles compreendem as leituras que fazem; fazem o painel dos livros preferidos também posso avaliar como estão compreendendo os textos, se estão entendendo sem trazer ideias sem contexto, também percebo quais aspectos mais chamam a atenção deles para escolherem as obras, como estão escrevendo; na hora da leitura, durante o levantamento dos conhecimentos prévios e das hipóteses para os livros que vamos começar a ler, eu também percebo a evolução deles em inferir possibilidades pelos títulos, pelos autores; quando compartilham as leituras, eu consigo perceber a que nível de profundidade estão interpretando os textos e, quando lemos juntos, ouvindo os comentários e perguntas deles, eu posso mediar o desenvolvimento das estratégias de leitura que eles ainda não têm tantas. No final, isso, às vezes vira uma nota, depende muito se a escola exige também. Eu avalio para planejar o meu trabalho de maneira que eu possa colaborar cada vez mais com a formação dos alunos como leitores. Se a escola exige, eu transformo isso numa nota global; a intenção do trabalho todo não é dar uma nota.

P: Na escola, com outros professores de Língua Portuguesa (ou outras disciplinas), você conversa sobre meios de formar leitores interessados por literatura? Há na sua escola projetos, que já desenvolveram ou desenvolvem, com esse intuito?

E2: Conversamos muito, principalmente eu que fico perguntando como os outros fazem, porque eu sou mais nova nesse caminho. Tem uma ideia de que o professor de português tem que dar conta dessa questão da leitura e acho que, por isso, a gente conversa tanto. Todas as práticas que eu disse que faço, as minhas colegas também fazem, algumas atividades fazemos diferentes porque as turmas são diferentes, os maiores precisam de atenção diferente dos menores, mas a escola não tem projeto mesmo, assim sistematizado, com os alunos; é uma ideia fazer algum, não sei se já teve algo que deu certo pra ser retomado, mas seria importante fazer algo, envolver todos e chamar atenção para a importância

da leitura seria bem interessante e ajudaria muito, especialmente porque a nossa comunidade é bem carente e a escola faz isso de promover a cultura com eles.

ANEXO E: ENTREVISTA COM PROFESSOR 3: 20 DE FEVEREIRO DE 2020

P: Quanto a sua formação como leitor (a), quais experiências considera mais significativas em sua trajetória? Que leituras você fazia na infância e adolescência (dentro e fora da escola)? Quem indicava essas leituras?

E3: Eu não posso dizer que a leitura foi uma coisa que eu vivi muito na infância. Eu comecei a ler, os primeiros livros assim que eu lembro foi Sabrina, desses tipos de livrinhos bem populares. Lá em casa, meus pais estudaram sim. Claro que não foram incentivados a estudar muito, fazer faculdade, tudo isso. Mas eles estudaram, trabalhavam e estudavam. O meu pai não é muito dado a ler, mas a minha mãe gosta dos romances. Aqueles romances que eu falei, do estilo Sabrina. Desde sempre eu me lembro dela lendo esses livros e fazendo as palavras cruzadas dela. Eu comecei a ler de verdade por causa disso, a ler livros. Porque, na escola era tudo tradicional, copiar e ler bem técnicos, assim. Ler livros eu fui ler de curiosa, porque eu queria ler os livros dela e, como ela não deixava, daí que eu ficava mais curiosa ainda e ia ler escondido. Então, acho que ninguém indicava e nem incentivava, eu que fui descobrindo mesmo. Uma coisa que talvez seja assim um incentivo que eu lembro é que a minha mãe e a minha avó, mais a minha avó que contava histórias para a gente, uns causos que ela conhecia, umas coisas da nossa família, umas músicas, isso eu gostava. Depois, na escola, as professoras de quando eu era pequena contavam bastantes histórias e liam muito, mas depois foi diminuindo.

P: O que tem lido ultimamente?

Leio livros relacionados à educação e literatura espírita e também filosofia. Livros de auto-ajuda e também alguns livros da literatura brasileira e, principalmente, os infantojuvenis, pois o trabalho na escola exige, então sempre tem que reler alguma obra quando quero fazer um bom trabalho, na maior das vezes estou lendo livros que vou usar nas aulas, lendo ou relendo. Eu, eu gosto de ler essas coisas de motivação, como esse Milagre da manhã, esses livros que dão ânimo; eu estou lendo O poder do hábito. Eu gosto de ler livros que são literários também, mas tenho pouco tempo e acabo fazendo uma leitura mais rápida. Eu preciso de algumas sugestões dos literários porque estou meio sem ideia do que ler.

P: Você se considera uma leitora? Você acha que tem uma boa bagagem de leitura?

E3: Eu acho que sou uma leitora porque, mesmo sem incentivo da escola, eu consegui cultivar o hábito de leitura. Eu sempre fui curiosa com os livros e até hoje eu leio muito. Eu gosto de ler no silêncio, embora não sobre muito tempo para ler. Acho importante a gente ler sem ser para uma utilidade, só para ficar ali pensando, entendendo. Eu comecei a ler assim, procurando os livros lá em casa, depois procurando os livros que indicavam na faculdade.

P: Qual a sua consideração a respeito do papel da escola na sua trajetória de formação leitora?

E3: Na escola eu não tive muito incentivo. Minhas professoras, elas não liam para

gente e, muito pouco, quando tínhamos aula de leitura, era bem pouco mesmo. Então, eu tive o incentivo dentro da minha casa, porque a minha mãe lia uns livros que não são bem aceitos pela sociedade de leitores, porque não são livros clássicos, não são literatura. Era Julia, Sabrina. E ela falava que não era uma leitura para mim porque tinha umas cenas de romance bem sensuais. Ela também gostava muito de palavras cruzadas, aquele coquetel de palavras e ficava tudo isso no banheiro. Então, quando eu ia ao banheiro eu lia os livros escondida porque a minha mãe queria que eu lesse outra coisa, mas não tinha outra coisa em casa e na escola também não era oferecido. Então, eu dei meu jeitinho porque eu queria ler e eu lia esses livros que eram da minha mãe. A escola não teve um papel muito significativo na minha formação. Meus professores, do começo da escola eu não lembro muito, mas as professoras de língua portuguesa estavam mais preocupadas com a gramática e, naquela época, nós não tínhamos livros, tinha que copiar, era aquele passar na lousa, era o tradicional, pior que o tradicional. Eu não me lembro de incentivo para ler, a gente lia por conta, nas aulas não éramos cobrados, não tinha momento pra leitura. A gente não ia à biblioteca, eu nem conhecia o espaço da biblioteca. Eu fui conhecer a biblioteca eu já estava na oitava série, daquela época, porque uma professora deu um trabalho que era com música e a gente teve que pesquisar e se reunir e, daí, usamos o espaço da biblioteca pra isso, agora ir lá para pegar livro, para fazer leitura, essa rotina não tinha, faltou mesmo na minha formação.

P: Para você, o que é ser leitor?

E3: Eu acho que ser um leitor de verdade é saber compreender os textos, analisar, ser crítico sobre eles. Isso é ser leitor, ir além do que está escrito.

P: Você frequentava bibliotecas durante sua infância e adolescência, alguém o influenciou? E hoje?

E3: Não, como eu te falei, até a biblioteca da escola eu fui conhecer quando eu estava quase saindo da escola. A biblioteca municipal eu também não frequentava, foi descobrir como usar eu já estava na faculdade e, depois, quando eu comecei a dar aula na prefeitura e, antes, tinham muitos projetos para a gente levar os alunos lá. Agora até esses projetos quase não temos.

P: Quando e como você decidiu que seria professor (a)? Por que se decidiu pela área de Letras?

E3: Eu sempre ajudava a professora com os alunos, ali coleguinhas, que tinham um pouco mais de dificuldade. Quando era maior eu estudava com colegas que precisam de ajuda e eu gostava disso. Minha mãe dizia que eu tinha jeito para ensinar, que era um talento meu e que eu daria uma boa professora. Eu fui meio que organizando isso na minha cabeça, que todo mundo falava que eu era boa para ensinar e acabei mesmo seguindo isso, esse caminho. Eu tinha que fazer alguma coisa ali de Jacarezinho, porque era bem mais fácil para mim, então eu fiquei pensando o que fazer e como eu gostava muito de português na escola, eu adorava os exercícios de gramática, eu achei que ia gostar de fazer Letras.

P: Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.), incluindo as instituições pelas quais passou. Atualmente, você está

estudando?

E3: Atualmente não estou estudando, tenho planos de tentar um mestrado. Sou formada em Letras/Inglês pela Fafija (Uenp) e tenho pós-graduação e também cursei Pedagogia, à distância quando eu fui para a coordenação da escola e precisava de muito conhecimento nessa área.

P: Pensando na sua vida acadêmica, você considera que recebeu formação específica para trabalhar com literatura e para formar leitores? Letras lhe ajudou a entender o que é leitura e literatura? O curso o preparou para as escolas?

E3: Não. Não dá pra dizer que a faculdade me preparou bem para ser professora, para ser boa na sala de aula. Nem os estágios preparam para isso porque o estágio é para a gente ver como dá aula, mas a gente não discute, fica só na observação e entrega a ficha lá com os relatos do que a gente viu ou do que a gente fez, que a gente não faz muita coisa, mas uma aula pelo menos a gente tem que dar, é muito distante do que a gente enfrenta quando assume uma sala. Esperava que na faculdade fosse explicar mais sobre os livros. Como posso dizer? Não como analisar, a época, o autor, porque essas coisas teve. Tive as disciplinas de estudos literários que explicava isso. Mas, não teve uma aula que falasse o que podemos usar na escola, o que são clássicos, o que não são, o que é best-seller, essas coisas. Também não teve uma aula para discutir o ensino da leitura, como trabalhar a leitura das obras na escola.

P: O que é ler, para você? O que é ser leitor? O que é ler literatura?

E3: Eu entendo por literatura todas as obras, esse conjunto das obras que são escritas com a linguagem bem apurada e que registra a nossa história, nossa cultura, dá um prazer e também leva a questionar a vida e todas as coisas. Para mim, ser leitor é saber usar estratégias para ler e se comunicar em qualquer situação. É conseguir compreender, ler criticamente, refletir, usar o que lê. Acho que um leitor é quem lê como hábito, não só para as coisas da nossa rotina, mas que também lê livros, pesquisa, essas coisas. Na escola, eu dou prioridade para a leitura, para os alunos gostarem de ler, para eles lerem mais e como a gente ensina isso? Lendo. Então, eu levo à biblioteca, faço rodas de leitura toda a semana, deixo momentos para lerem por prazer mesmo, aquilo que gostam. Faço discussões sobre obras, personagens, partes que mais gostaram. Não sei se é o certo, o mais correto assim, mas acho que o mais importante é deixar o aluno participar, falar e eu professora ouvir e ajudar a ir se aprimorando, tornando a leitura um hábito mesmo para eles.

P: Na sua opinião, é possível ensinar literatura no Ensino Fundamental? Como?

E3: Depende, quando é literatura para os alunos do ensino médio eu acho que precisa estudar a teoria, saber sobre os autores, os livros mais importantes, todo aquele contexto da obra, do período histórico. Uma coisa mais de teoria mesmo. Mas, antes disso, acho que a gente não ensina literatura, mas prepara os alunos para isso, porque a gente lê com eles e eles vão conhecendo as obras, entendendo as histórias e isso acho que ajuda depois no ensino médio.

P: Você ensina do seu modo ou usa um jeito de algum professor que você teve?

E3: Para chegar à maneira que ensino hoje, de verdade, os livros que escolho, as

coisas que considero, a forma como eu levo isso para os alunos, foi na experiência do dia a dia mesmo. Muito vem das ideias que eu pego dos meus colegas, conversando muito com quem tem mais experiência, quem tem mais bagagem de leitura que eu que lê mais, que é mais experiente nisso, conhece mais livros, a gente precisa trabalhar juntos para ter um bom resultado.

P: Para pensar a sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor, pesquisados, professor ou é da sua vivência, sua experiência?

E3: É mais da minha experiência mesmo e das figurinhas ali que eu troco com as colegas. A gente conversa demais, troca muitas ideias; tem professor que é leitor excelente, conhece muito e eu aprendo muito; uso isso para rever as minhas aulas, a minha maneira de trabalhar, até os textos que escolho eu consigo pensar melhor com a ajuda dos colegas.

P: O que seus alunos leem? Eles leem?

E3: Pouco. Eles lêem bem pouco; os alunos eles até leem, mas mais assim porque a gente pede; porque gostam mesmo são poucos. Eles gostam de ler gibis que é mais fácil ou de não ler nada de ficar ali no celular vendo vídeos, o prazer deles e ver e fazer esses vídeos é difícil chamar a atenção deles para a leitura, o livro é chato eles falam; não são todos, mas tem os que reclamam sim.

P: O que eles gostam de ler?

E3: Vejo eles lendo muito livros como o Diário de um Banana, esses livros de videogame, esses best sellers e gibi, revistinha, mais livros curtos.

P: Que tipo de textos você trabalha com seus alunos? De que fonte retira este material? Qual o critério de seleção usado? Por quê?

E3: Uso mais do livro Sesi porque já está na sequência das atividades e também levo algumas histórias para ler para eles, leio direto dos livros ou faço um Xerox para lermos juntos.

P: A leitura literária existe na escola?

E3: Acho que existe sim, a leitura, a literatura é presente, não como uma disciplina igual no ensino médio, mas como leitura mesmo. A gente incentiva e estimula bastante para os alunos lerem, só que há muitos empecilhos, faltam livros, é muita cobrança pelo conteúdo também.

P: O que você considera um bom texto para trabalhar com seus alunos? Que características esse texto precisa ter? E o que você considera como um texto que não dá para ser trabalhado em sala de aula?

E3: Eu gosto de texto que faz eles falarem, que dá bastante assunto pra gente conversar. Daí, para ser bom não precisa ser só literário, pode ser, às vezes, até uma receita ou uma notícia que é bastante interessante.

P: Você leva textos literários para sala de aula? Usa os textos literários dos materiais didáticos?

E3: Os dois. Um pouco de cada, depende da situação. Quando eu penso no ensino da literatura, eu penso na leitura e nas atividades que vão estimular os alunos. Confesso que eu não estudo muito, não uso muito de teoria para isso. Eu fui mudando minhas práticas, e mudo sempre, conforme a realidade dos alunos, levo atividades que eu acho que eles gostam, atividades que outros professores

me mostraram, busco preencher isso, fazer tudo o que eu não tive, não vivi isso de ler na escola, evito o caminho tradicional e deixo eles lerem.

P: Como trabalha com os textos em sala de aula? Como funcionam os momentos de leitura? Cite alguns momentos e atividades.

E3: Faço leitura compartilhada, apresentação de leitura, roda de conversa e um pouco eu coloco os alunos para produzirem também, porque escrevendo eles entendem melhor sobre os textos; quando eles produzem poemas, por exemplo, eles compreendem melhor características da língua nesse texto, eles usam o que viram em outros textos, que leram antes.

P: Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou sua prática foi se modificando ao longo de sua carreira? Se sim, quais mudanças você destacaria e as razões pelas quais você foi mudando isso.

E3: Mudei bastante eu acho. A faculdade não ensina muito a gente a como fazer para a aula dar certo, então eu fui mudando isso com o que eu via e aplicava e dava certo. Toda vez que eu mudo alguma coisa, ou faço alguma coisa nova é porque eu percebo que o aluno se envolve mais assim e pode aprender melhor também.

P: Para você, o que significa formar um leitor? Como você destacaria o papel da escola e do professor nisso?

E3: Formar um leitor é oferecer meios para que o aluno avance nas leituras, compreendendo o que ele lê, tirando sentidos disso, articulando com seus conhecimentos e com as ações. É um trabalho que não termina na escola, começa nela, porque nossos alunos não têm pais leitores e família que ajuda nisso, mas não termina na escola, continua. O papel da escola é investir nessa formação para que fora da escola o leitor se aprimore. Em casa eles não têm incentivo e nem livro, o professor tem que ensinar as ferramentas que o aluno precisa para desfrutar das leituras e ser crítico disso. Então, escola e professor são fundamentais, se formar o leitor não fizer parte do nosso dia a dia, a tendência é que a nossa sociedade, o nosso país conte cada vez com menos leitores e, para mim, menos leitores de qualquer coisa, porque o que amplia a competência leitora é se aventurar ali na linguagem literária e explorar os muitos sentidos das palavras nos textos.

P: Formar leitores faz parte de seus objetivos, considerando suas práticas mencionadas anteriormente?

E3: Sim, eu acho que o jeito como eu trabalho faz eles lerem bastante e participarem das conversas com mais crítica e vão lendo melhor.

P: Você faz alguma avaliação dessas atividades? A escola cobra esse tipo de avaliação?

E3: Tem que fazer uma apresentação depois de concluir uma leitura, né. Daí eles gostam mais, participam e também eu vejo como eles vão evoluindo. Não é para só dar nota é para saber como eles estão melhorando também e para eles verem que a leitura é séria também, não é uma atividade lá para passar o tempo só.

P: Na escola, com outros professores de Língua Portuguesa (ou outras disciplinas), você conversa sobre meios de formar leitores interessados por

literatura? Há na sua escola projetos, que já desenvolveram ou desenvolvem, com esse intuito?

E3: O que a gente mais faz é conversar sobre como melhorar. É bem difícil, não só para ler, mas para tudo. Já teve anos que tivemos projetos, sarau, grupo de leitura. Mas, hoje em dia, não temos nada. São projetos mais de temporada, não temos nenhum que seja fixo e que a gente faz todo ano. Seria bom ter, vamos conversar sobre isso.

ANEXO F: ENTREVISTA COM PROFESSOR 4: 16 DE MARÇO DE 2020

P: Quanto a sua formação como leitor (a), quais experiências considera mais significativas em sua trajetória? Que leituras você fazia na infância e adolescência (dentro e fora da escola)? Quem indicava essas leituras?

E4: Pensando em minha trajetória como leitora, posso citar duas pessoas muito importantes para que efetivamente me tornasse leitora. A primeira delas foi minha mãe que me alfabetizou e desde pequenininha me incentivava a ler e escrever. Meus pais frequentaram a escola, os dois concluíram o ensino médio. Mas, eles não eram muito de ler. Eu e minha irmã fomos muito incentivadas a ir bem na escola porque meus pais apoiavam muito, mas a gente se aproximou da leitura só na escola, porque em casa não era um lugar cheio de livros e que a família lia muito. Eles incentivavam de outras formas, diziam que estudar era importante, cobravam as notas, essas coisas. Os livros foram surgindo quando ficamos maiores e começamos a comprar, a ganhar. Inicialmente livrinhos infantis, gibis, histórias bíblicas e depois minha professora do sexto ano de uma escola estadual daqui de Ourinhos foi fundamental para que eu pegasse mais ainda gosto pela leitura. Toda semana ela nos levava a biblioteca da escola para que escolhêssemos nossos livros e nos deixava fazer a leitura ao ar livre no pátio escolar. Era muito prazeroso aquele momento, em que podíamos desfrutar da leitura sem cobrança, apenas pelo prazer de ler. Li inicialmente os clássicos escolares, Série-vagalume, Coleção Salve-se quem puder, Pollyanna e depois os clássicos da literatura brasileira que eu amo. A professora do sexto ano fazia rodas de leitura de um livro no bimestre; ela também deixava uma aula na semana para a gente ler sozinhos o livro que a gente escolhia. Foi assim que eu fui gostando cada vez mais de ler, era um prazer.

P: O que tem lido ultimamente?

E4: Ultimamente tenho lido livros de ficção, auto-ajuda, autobiográficos e de divulgação científica escrito por Stephen Hawking de quem sou muito fã. Costumo intercalar os gêneros. Mas, o que mais leio são os livros que estão nos materiais dos alunos, para conseguir explicar com mais precisão as informações e detalhes dos livros.

P: Você se considera um leitor? Você acha que tem uma boa bagagem de leitura?

E4: Sim, me Considero leitora, porque mantenho o hábito de ler e a vontade de que as pessoas também desenvolvam o gosto pela leitura assim como aconteceu comigo, mas tenho que admitir que já li muito mais do que tenho lido ultimamente, porém estou me reorganizando para que consiga ler mais livros para fruição a livros relacionados a minha formação. Creio que tenho uma bagagem de leitura razoável com a intenção de sempre aumentá-la.

P: Qual a sua consideração a respeito do papel da escola na sua trajetória de formação leitora?

E4: Como respondi anteriormente a escola foi importantíssima em minha trajetória como leitora porque foi na escola em que pude ter contato com vários gêneros e títulos diferentes para que eu pudesse ir aumentando minha bagagem literária. Já

no ensino médio conheci e tive contato com os clássicos da, mas foi também no ensino médio, eu lembro que comecei achar um pouco chato ter que ler os livros. Eu gostava tanto de ler antes, mas fui deixando de gostar porque eu não tinha tempo para ler os livros que eu gostava.

P: Para você, o que é ser leitor?

E4: Difícil tentar conceituar. Ser leitor é muito mais que decodificar as letras, é criar significados e perceber as variadas vozes presentes em um texto. Ser leitor para mim é ter na leitura infinitas possibilidades de enxergar o novo. É conhecimento. É a vontade de conhecer lugares novos sem sair do lugar. É ouvir histórias e ao acabar uma já ter a vontade de iniciar outra simplesmente pelo prazer de ler. É uma vontade incansável de buscar novos sentidos para a própria vida e se sentir em paz com um livro em mãos.

P: Você frequentava bibliotecas durante sua infância e adolescência, alguém o influenciou? E hoje?

E4: Na infância frequentava apenas a biblioteca da escola influenciada por minha professora de português e depois comecei a fazer trabalho voluntário na mesma biblioteca organizando os livros e incentivando outros alunos a ler. Infelizmente hoje, frequento pouco biblioteca na maioria das vezes compro meus livros.

P: Quando e como você decidiu que seria professor (a)? Por que decidiu-se pela área de Letras?

E4: Decidi ser professora porque sempre gostei de ensinar. Quando era pequena minha brincadeira preferida era fingir ser professora e brincar que as bonecas eram minhas alunas. Claro que minha mãe contribuiu muito para isso porque lembro que ela sempre comprava caderno e “canetinhas” coloridas como brinquedo. Na escola, língua portuguesa era minha matéria preferida, por esse motivo foi bem fácil decidir qual curso iria escolher. Adorava brincar de escolinha em casa com a minha mãe e irmã e foi ali desde cedo que minha mãe incentivava a gente a ser professora, porque ela sempre elogiava a profissão. Letras eu escolhi no ensino médio, algumas pessoas na escola reprovavam, achavam estranho acho que eu não falava de tentar outros vestibulares, só prestei Letras, e não me arrependi, não vejo a profissão como um fracasso, toda área tem suas dificuldades.

P: Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.), incluindo as instituições pelas quais passou. Atualmente, você está estudando?

E4: Sempre gostei de estudar e aprender coisas novas. Graças ao xadrez, que aprendi quando ainda estava no ensino fundamental, consegui uma bolsa de estudos a qual me permitiu cursar o ensino médio em uma escola particular. Foi nessa escola que me apaixonei por português conseguindo um ótimo desempenho no vestibular para o curso de letras/inglês na Universidade Estadual do Norte Pioneiro, campus de Jacarezinho. Terminando o curso de letras, já iniciei a pós-graduação em estudos linguísticos e literários no mesmo campus, bem como vários cursos de extensão oferecidos pela universidade. Iniciei a pouco tempo o mestrado, porém devido ao meu trabalho precisei trancar o curso, mas

tenho o objetivo de retornar o mais breve possível. Atualmente não estou cursando nenhum curso.

P: Pensando na sua vida acadêmica, você considera que recebeu formação específica para trabalhar com literatura e para formar leitores? Letras lhe ajudou a entender o que é leitura e literatura? O curso o preparou para as escolas?

E4: O curso de letras não foi o suficiente para que eu me sentisse preparada para trabalhar com literatura, formação de leitores bem como lecionar. Também tinha dúvidas em relação ao que é literatura. Para sanar essas dúvidas e receios participei de vários cursos extracurriculares e iniciei a pós-graduação que foram determinantes para compor minha formação e me dar segurança ao lidar com a sala de aula. Eu fiz estágio antes de terminar a faculdade, mas a professora dessa matéria nem foi professora de escola, então imagina, ela nem conhecia a realidade na prática para nos preparar para ela. Eu saí da faculdade com dúvidas em relação até ao que é literatura. Parece absurdo, a gente não pergunta essas coisas, é como se a gente tivesse que saber. Esquecemos, às vezes, que a faculdade é para ensinar. Todo mundo parece especialista, então ninguém pergunta nada. Decoramos as definições dos autores, os textos dos professores. Mas precisamos saber o que é a literatura para ensinar, não a teoria, a prática mesmo. Por isso que eu fiz vários cursos e fiz a pós-graduação para ajudar minha formação e me dar segurança com a sala de aula. P: O que é ler, para você? O que é ser leitor? O que é ler literatura?

E4: Creio que ler é parte fundamental do processo de aprendizagem que forma cada indivíduo e por isso tão importante. Ler literatura é poder se deleitar no artístico e em seu processo criativo. Literatura é todo texto artístico que permite a criação, um conjunto de textos que agregam cultura aos nossos dias.

P: Na sua opinião, é possível ensinar literatura no Ensino Fundamental? Como?

E4: Acredito que o professor ensina estudos relacionados a literatura e pode fomentar nos alunos a vontade de ler/escrever literatura. Porém, ensinar a ler literatura é mais fácil do que ensinar a escrever literatura, pois, acredito que a pessoa já nasce com esse dom sendo impossível ensinar alguém a ser artista. Diferente de o professor, através de sua bagagem literária, fazer com que o aluno se apaixone pela arte da palavra tornando um aluno que lê literatura.

P: Você ensina do seu modo ou usa um jeito de algum professor que você teve?

E4: Ensino baseado em professores que já tive e em cursos que já cursei. Junto esses aprendizados da forma que mais se parece com minha identidade na hora de transmitir esse conhecimento.

P: Para pensar a sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor, pesquisados, professor ou é da sua vivência, sua experiência?

E4: Como respondi na pergunta anterior eu me baseio em professores que tive e tento ao máximo acrescentar minhas vivências; e também de meus alunos para que esse ensino seja significativo para eles.

P: O que seus alunos leem? Eles leem?

E4: É difícil definir os gêneros, porque cada um se interessa por algo específico. Vários alunos leem, mas ainda não é a grande maioria ou todos como

gostaríamos. P: O que eles gostam de ler?

E4: Meus alunos gostam de ler literatura infanto-juvenil, romances, contos fantásticos, contos de mistério, poemas e gibis. P: Que tipo de textos você trabalha com seus alunos? De que fonte retira este material? Qual o critério de seleção usado? Por quê?

E4: Tento acrescentar textos literários em minhas aulas através de aulas expositivas e exemplos relacionados à literatura, mas esses textos vão se variando de acordo com o gênero estudado no momento. Retiro esses materiais de outros livros presentes em meu acervo particular e de materiais que fui preparando com o passar do tempo, claro que sempre faço as alterações necessárias para que seja proveitoso.

P: A leitura literária existe na escola?

E4: Existe em partes. Como professora sempre tento acrescentar textos literários em minhas aulas, mas a falta de material para que essa prática se efetive na escola ainda é um fator determinante. Uma das saídas encontradas é os e-books para serem lidos através dos aparelhos celulares dos próprios alunos ou na sala de informática. Dessa forma fica mais fácil o acesso a vários títulos literários e até mesmo atrativo para o aluno que gosta desse ambiente virtual.

P: O que você considera um bom texto para trabalhar com seus alunos? Que características esse texto precisa ter? E o que você considera como um texto que não dá para ser trabalhado em sala de aula?

E4: Creio que todos os textos tenham algo a serem destacados, mas procuro trabalhar com textos ricos em detalhes, textos em que a beleza estética seja desenvolvida em suas mais diferentes maneiras, seja no campo sintático como no campo semântico. Penso que todos textos possam ser trabalhados a partir do momento que aja uma interação entre eles, e claro, um sentido para que sejam trabalhados naquele momento. Seja fazendo comparações ou paralelos.

P: Você leva textos literários para sala de aula? Usa os textos literários dos materiais didáticos?

E4: Levo os textos literários para a sala de aula sim. Em outros momentos, gosto de levar meus livros particulares para que os alunos possam visualizar e quem sabe se interessar pela leitura. Quando quero muito mostrar aos alunos um livro que não tenho, tento procurar nas bibliotecas da cidade ou então adquiri-los pela internet. Também faço uso de textos literários presentes em livros didáticos a fim de complementar algum conteúdo estudado. Nosso material precisa desse complemento na maior parte do tempo. Quando levo algo fora do livro, envio com antecedência para o e-mail da escola e eles imprimem uma cópia para cada aluno, porque gosto que cada um tenha o seu texto para acompanhar a leitura, para ler junto e para ver com seus olhos aquilo que está me ouvindo ler. Sempre os alunos estão com o texto, seja o livro da caixa de leitura compartilhada, com um exemplar para cada um, seja a cópia do texto complementar que usamos. Quando usamos os textos do material é mais fácil porque cada um já tem o seu livro, por isso mesmo que usamos mais os textos do material porque cada um já tem o seu.

P: Como trabalha com os textos em sala de aula? Como funcionam os momentos de leitura? Cite alguns momentos e atividades.

E4: Uma vez por semana faço com os alunos leitura compartilhada, cada aluno recebe um exemplar do livro. Também escolho trechos de textos o mesmo trecho para todos alunos para fazer tipo uma tertúlia literária. Os trechos são lidos em casa pelos alunos e no momento da aula fazemos um semicírculo e cada aluno por meio de uma sequência pré-definida faz seus comentários e apontamentos sobre o trecho lido. Outras vezes levo os alunos à biblioteca e deixo livre para fazerem suas escolhas. Defino uma data para apresentarem as fichas de leitura, o que leram para sala, para todo mundo conhecer mais histórias e ficar interessado em ler aquele livro específico. Eu acho que atividades assim têm participação dos alunos e ajuda para ficarem mais críticos.

P: Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou sua prática foi se modificando ao longo de sua carreira? Se sim, quais mudanças você destacaria e as razões pelas quais você foi mudando isso.

E4: Nunca trabalho da mesma forma com a leitura dos livros literários. Como disse, costumo intercalar as atividades relacionadas com a leitura em sala de aula através de projetos e momentos diferenciados seja em espaços externos ou utilizando outras ferramentas digitais para tornar esse momento único e prazeroso para os alunos, para trazer o gosto pela leitura. De onde eu me inspiro para tudo isso é como falei de muitos professores que eu tive e das minhas vivências.

P: Para você, o que significa formar um leitor? Como você destacaria o papel da escola e do professor nisso?

E4: Formar um leitor é fazer com que esse aluno siga seu caminho leitor sem a necessidade da escola; realizar suas escolhas e leituras por si só e não apenas no ambiente escolar. Mas, para que o aluno chegue a esse ponto é o professor que tem que se comprometer mesmo com formar leitores e também uma escola que proporcione várias experiências com esses alunos para incutir em a vontade de ler cada vez mais texto. A escola colabora oferecendo a leitura e o professor ensinando o leitor, a compreender, refletir, isso.

P: Formar leitores faz parte de seus objetivos, considerando suas práticas mencionadas anteriormente?

E4: Com certeza, formar leitores faz parte de meus objetivos. Creio que faça parte dos objetivos de todos os professores amantes das letras, por esse motivo, tento intercalar as variadas formas de realizar a leitura em sala de aula para que possam se tornar momentos de interação entre aluno e livro e que dessa interação surja à vontade por parte do aluno de cada vez mais mergulhar nesse vasto oceano que é a literatura.

P: Você faz alguma avaliação dessas atividades? A escola cobra esse tipo de avaliação?

E4: Depende, faço ficha de leitura, registro algumas atividades, eles fazem apresentações, organizamos eventos, mas não sei dizer se isso seria avaliação. Porque, não é sempre que damos nota por isso, só quando combinamos antes. É mais um projeto que uma avaliação. O problema que faz termos que dar nota não

é que a escola cobra, mas que os próprios alunos pedem isso, não no sentido literal de pedir avaliação, mas no sentido de que quando alguma atividade é avaliativa, quando eles são avisados de que valerá uma nota, a partir do momento em que combinamos isso, eles se dedicam mais. Acredito que isso seja coisa de aluno mesmo, quando vale nota eles se empenham naquilo, dão atenção, preocupam-se, organizam-se para entregar algo de qualidade porque almejam uma boa nota. Fazer uma avaliação é importante por isso, porque envolve os alunos e qualifica aquele trabalho. A leitura, por exemplo, não fica como uma ponta solta, pois existe um objetivo, um ideal no fim dessa leitura e não transmite aquela sensação de que a aula de leitura é para descansar. Não. Eles entendem que a aula de leitura é uma atividade como qualquer outra, na qual eles aprendem e também são avaliados ao final ou em algum momento determinado.

P: Na escola, com outros professores de Língua Portuguesa (ou outras disciplinas), você conversa sobre meios de formar leitores interessados por literatura? Há na sua escola projetos, que já desenvolveram ou desenvolvem, com esse intuito?

E4: Sim, sempre que possível conversava com meus colegas de profissão sobre projetos e atividades literárias que poderiam ser desenvolvidas com os alunos. Em minha escola foram desenvolvidos vários projetos nesse âmbito, pelo querido professor Alex Sandro, dos quais pude vivenciar de perto que rico e importante são esses projetos para a formação leitora de nossos alunos. Um projeto que vale a pena destacar foi o “Diário de Bordo” confeccionado pelos próprios alunos destacando suas experiências com cada livro lido.

ANEXO G: ENTREVISTA COM PROFESSOR 5: 10 DE MARÇO DE 2020

P: Quanto a sua formação como leitor (a), quais experiências considera mais significativas em sua trajetória? Que leituras você fazia na infância e adolescência (dentro e fora da escola)? Quem indicava essas leituras?

E5: Quem mais me incentivou foi a minha mãe e depois a minha avó, apesar de não serem essas leitoras de grandes obras, elas contavam muitas histórias e acabaram me influenciando. Algumas histórias que leio e conto em sala são da minha época de criança, que minha avó contava e eu ficava ouvindo as histórias da minha avó, quando eu brincava de escolinha reproduzia isso com os meus irmãos e primos, quando comecei a ir à escola, passei a brincar de escolinha em casa, eu gostava de imitar que eu estava lendo e contando histórias para os meus alunos. Na minha família, algumas pessoas estudaram mais e outras menos. Meu pai estudou até a oitava série e teve que sair da escola para trabalhar o dia todo. Mas, ele concluiu a escola depois, já adulto, e a mesma coisa foi com a mãe. A minha mãe estudou até a quarta série no sítio e não estudou mais porque meu avô não deixava as meninas irem para a cidade estudar. Ela também concluiu a escola adulta também e, por isso, quando eu era criança, não tinha tanta leitura em casa, eram mais as histórias que eles contavam sem livro, principalmente minha avó. Mas, meus pais sabiam ler, logo que eu comecei a ir para a escola eles liam os textos dos livros e da cartilha comigo. Eu lembro que eles me incentivavam muito, pediam para eu ler as placas, as embalagens, assim comecei a ler rápido. Mas, livro, que fosse sei lá de literatura mesmo, eles não incentivavam porque era algo fora da nossa realidade. Isso eu fui fazer na escola. Mas, eu lembro que no começo, todo livro que eu levava da biblioteca da escola, eles liam também.

P: O que tem lido ultimamente?

P5: São tantos cursos que a gente precisa fazer que a minha leitura hoje é mais de textos sobre educação, sobre ensino, muita teoria e métodos mesmo. Eu leio mais nos feriados e nas férias, quando não tem tanta coisa da escola para fazer, no dia a dia eu só leio o que tem na escola e algumas revistas e livros que estão à mão em casa, eu folheio tudo sempre e leio mais na internet, fazendo pesquisas, montando atividades, escolhendo textos para os alunos.

P: Você se considera um leitor? Você acha que tem uma boa bagagem de leitura?

P5: Sim, considero. Eu me considero uma leitora porque eu sempre li muito, desde criança e a leitura se tornou um hábito na minha vida.

P: Qual a sua consideração a respeito do papel da escola na sua trajetória de formação leitora?

E5: A escola também me incentivou bastante, as professoras liam histórias, levavam para a biblioteca; eu levava livros para casa.

P: Para você, o que é ser leitor?

E5: Ler, entender e ser crítico. Eu acho que ser leitor é isto: saber transitar entre diversos textos, ser crítico daquilo que lê, saber buscar o que deseja sozinho,

suas preferências, pensar também na sua vida através das leituras que faz.

P: Você frequentava bibliotecas durante sua infância e adolescência, alguém o influenciou? E hoje?

E5: Frequentava pouco. Eu ia mais na biblioteca da escola. Não era um hábito da minha família. E, hoje, eu vou mais quando é evento da escola. Normalmente eu compro meus livros e acabo não precisando tanto da biblioteca.

P: Quando e como você decidiu que seria professor (a)? Por que decidiu-se pela área de Letras?

E5: Eu decidi de forma prática, minha tia era professora, a família incentivava muito porque achavam a minha tia bem sucedida e isso foi surgindo como uma possibilidade para mim, a mais acessível. Era também a faculdade possível de ser feita na época. Pública e próxima de onde morava.

P: Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.), incluindo as instituições pelas quais passou. Atualmente, você está estudando?

E5: Minha formação é em Letras e Inglês, eu tenho duas pós-graduações e também tenho segunda licenciatura em Pedagogia. Vários cursos de formação continuada e outras participações em congressos, essas coisas.

P: Pensando na sua vida acadêmica, você considera que recebeu formação específica para trabalhar com literatura e para formar leitores? Letras lhe ajudou a entender o que é leitura e literatura? O curso o preparou para as escolas?

E5: Não sei se foi porque o meu curso era à noite e os alunos trabalhavam, a maioria ali, mas os professores pediam mais a leitura dos xerox dos capítulos de livros da teoria que a gente estudava. Li pouco de literatura na faculdade, o que eu li foi por conta ainda. Alguns capítulos de alguns livros os professores comentavam, mas nada que eu lembre que marcou. Penso que muito do que aprendi na faculdade não é muito prático para trabalhar com os alunos. No ensino médio ainda se aproxima mais, porque os materiais seguem a linha de estudar a história da literatura que deixa claro o que tem que estudar em literatura e acaba sendo parecido com o que vimos na faculdade, é mais fácil ensinar porque é mais parecido. Por isso, aprendi muito na prática e faço algumas atividades que considero importantes, como a leitura compartilhada, a roda de conversa, de leitura, isso descobri na experiência, vendo como outros professores trabalhavam.

P: O que é ler, para você? O que é ser leitor? O que é ler literatura?

E5: Ler acho que é saber usar os diferentes textos com autonomia, com compreensão. Acho que a literatura é uma arte, escrita que envolve sentimento, criatividade, prazer e faz críticas, reflexão, revela a realidade, desabafos de um povo. É um cultural que contribui com a nossa sociedade porque nos faz pensar sobre a gente, sobre todo o mundo. É uma fantasia que nos ajuda a ser pessoas melhores. Vejo isso na escola, como a leitura transforma os alunos, não só lendo melhor, mas observando melhor as coisas e as pessoas, conseguindo dar as opiniões deles sobre tudo.

P: Na sua opinião, é possível ensinar literatura no Ensino Fundamental? Como?

E5: Eu acredito que sim. No ensino médio a gente ensina pelas escolas literárias

e antes disso a gente ensina a ler as obras principais.

P: Você ensina do seu modo ou usa um jeito de algum professor que você teve?

E5: Eu uso muita coisa dos professores que me marcaram e também dos meus colegas de hoje. Sempre que vejo uma atividade interessante eu me inspiro nela.

P: Para pensar a sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor, pesquisados, professor ou é da sua vivência, sua experiência?

Eu sempre me pego fazendo algo que lembro que fizeram comigo durante a escola, ou decidindo não fazer aquilo que eu sei que foi negativo para mim durante a escola. Eu vou fazendo assim e, por exemplo, tento usar o espaço da biblioteca, da sala de leitura, para motivar o hábito da leitura, eu trabalho para que os alunos queiram emprestar livros que gostem para ler em suas casas e, quem sabe, lendo em casa eles acabam aproximando outras pessoas da família à leitura, porque muitos vêm de lares carentes. O hábito de leitura não existe, os pais não sabem ler. Minhas professoras, algumas, usavam a biblioteca, mas não dessa maneira, outras liam muito para nós ou nos deixavam ler por prazer. Busco equilibrar isso, fazer diferente daquilo que não foi bom para mim, aperfeiçoar aquilo que foi bom.

P: O que seus alunos leem? Eles leem?

E5: Eles lêem, mas é pouco. Está longe do que eu gostaria, o que eu queria era que eles pegassem mais livros, mas eles são de outra geração mesmo, querem mais é celular, jogos, computador, fica difícil competir com isso.

P: O que eles gostam de ler?

E5: Leem muitos livros de jogos, de quadrinhos, revistas, livros de filmes, de séries, aventura, mistério e terror.

P: Que tipo de textos você trabalha com seus alunos? De que fonte retira este material? Qual o critério de seleção usado? Por quê?

E5: Diversos. Levo jornais, revistas, pegamos livros da biblioteca e uso os do livro didático também.

P: A leitura literária existe na escola?

E5: Na minha opinião, sim. Acho que poderia ser mais, mas existe. A gente usa a biblioteca, faz roda de leitura, escreve contos, poemas. Fazemos sarau, chá literário, encontros diferentes. Tudo isso é para ler literatura. Então, sim.

P: O que você considera um bom texto para trabalhar com seus alunos? Que características esse texto precisa ter? E o que você considera como um texto que não dá para ser trabalhado em sala de aula?

E5: Todo texto pode ser bom ou ruim, depende do trabalho com ele. Eu gosto de textos bonitos, leves e que também tragam pensamento crítico.

P: Você leva textos literários para sala de aula? Usa os textos literários dos materiais didáticos?

E5: As duas coisas. Como no livro tem poucos literários, eu levo mais as cópias.

P: Como trabalha com os textos em sala de aula? Como funcionam os momentos de leitura? Cite alguns momentos e atividades.

E5: Eu leio e conto histórias para os alunos porque sei que a maioria não tem isso em casa. Então, a aproximação com a literatura tem que ser na escola. Mas, não

dá para aproximar obrigando que leiam sozinhos, eles têm muitas dificuldades, falta hábito e resistência. Contando as histórias, eles vão cedendo, aprendendo e começam a ler sozinhos. Minhas professoras faziam isso e eu continuo fazendo. Prefiro trabalhar a leitura compartilhada, a roda de leitura, os debates de leitura, dar espaço para discutir a obra e ir conduzindo isso com os alunos, ir fazendo a orientação dessa leitura

P: Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou sua prática foi se modificando ao longo de sua carreira? Se sim, quais mudanças você destacaria e as razões pelas quais você foi mudando isso.

E5: Mudei muito e vou continuar mudando, porque os alunos mudam. Os livros vão ficando ultrapassados e a gente também. Fui mudando minhas abordagens para cativar meus alunos.

P: Para você, o que significa formar um leitor? Como você destacaria o papel da escola e do professor nisso?

E5: Se não for na escola, onde meus alunos terão acesso aos livros? Eu vejo dessa forma, que os alunos das escolas particulares têm acesso, têm acesso a tantas coisas. Mas, nossos alunos da escola pública não têm. Eles não têm acesso a várias coisas e se eu pensar que o livro não é para eles, é o fim. Talvez não tenham outra oportunidade. O papel do professor é de trazer oportunidades e também de dar espaço para a leitura, mas não só tem que ser leve, atrativa e daí podemos ensinar essas estratégias de leitura, mostrando na prática o que elas são. Conversando, fazendo trocas os alunos vão percebendo quais estratégias eu uso, por exemplo, que tenho mais experiência na leitura, e vão aplicando isso.

P: Formar leitores faz parte de seus objetivos, considerando suas práticas mencionadas anteriormente?

E5: Todas as minhas práticas de ensino são nesse sentido dos alunos gostarem de ler, terem o hábito de ler e ler com compreensão. Eu uso minha experiência, como eu me formei leitora e também atividades que aprendi ao longo da minha formação. Mas a maior parte é mesmo da experiência, porque nem sempre a teoria encaixa ali na nossa realidade, então vou adaptando, busco conhecimento e considero a minha realidade também e vou mudando sim para atender melhor meus alunos.

P: Você faz alguma avaliação dessas atividades? A escola cobra esse tipo de avaliação?

E5: Quando avalio, faço com apresentações, resumos, fichas, chama oral, dessa forma.

P: Na escola, com outros professores de Língua Portuguesa (ou outras disciplinas), você conversa sobre meios de formar leitores interessados por literatura? Há na sua escola projetos, que já desenvolveram ou desenvolvem, com esse intuito?

E5: Conversamos e vejo que de maneira individual todos têm seus projetos, mas falta um que seja em comum, que envolva a todos e, talvez, outras disciplinas. Algum projeto que seja da escola e que tenha continuidade não temos e seria o ideal. Não sei se caberia na nossa rotina um projeto desse tamanho, mas a gente

sabe por tudo que lê, que ouve, que o ideal seria toda a escola se preocupar com a leitura e esse ser um projeto da escola. De vez em quando aparecem algumas sugestões da secretaria, mas não vinga porque eu acho que não dá certo um projeto da rede porque cada escola é singular, é muito específico um projeto para ter que agrupar tantas escolas e todas tão diferentes, comunidades diferentes, alunos diferentes, condições diferentes, isso tem que ser pensado na hora de criar um projeto. Eu acredito que seja por isso que cada um faz o seu trabalho ali, pequenos projetos, algumas vezes apresentamos entre nós mesmo, mas nada que dure para o ano seguinte ou que pertença à escola e seja um esforço de todo o grupo, o ideal seria isso, mas, por enquanto, não temos nada do tipo.

ANEXO H: ENTREVISTA COM PROFESSOR 6: 18 DE FEVEREIRO DE 2020

P: Quanto a sua formação como leitor (a), quais experiências considera mais significativas em sua trajetória? Que leituras você fazia na infância e adolescência (dentro e fora da escola)? Quem indicava essas leituras?

E6: Com 5 anos aprendi a ler sozinha, gostava de um almanaque que contava histórias do Jeca tatu, adora e eu lia aquilo até esgotar, até ele ficar gasto, depois, passei a ler ele para minha família, para as crianças menores lá do sítio. Aos 6 anos entrei na escola e logo aprendi ou decorei todas as lições da cartilha Caminho Suave, eu não queria fazer uma folha (atividade) de cada vez, queria fazer todas, porque já conhecia o alfabeto e sabia ler e aprender a escrever me encantava. A gente morava no sítio, eu estudei na escola do sítio até a quarta série, depois fui estudar na cidade. Era uma realidade muito diferente; meus pais não estudaram, porque quando eles eram crianças a prioridade era ir para a roça, trabalhar para ajudar em casa. Eu também, quando criança, ajudava nos serviços, mas já pude estudar. Não me lembro de alguém me incentivando, ao contrário, era eu que procurava coisas para ler, lia tudo que parava na minha mão. Quando fui para a 5ª série, passei a estudar na cidade, pois até a 4ª série estudei numa escola de fazenda, foi aí que comecei a ter contato com outros tipos de livros, primeiro os livros didáticos de História, Inglês e outros que não me lembro mais; os livros de contos e romances eram indicação da professora de língua portuguesa, tínhamos que ler e fazer resumos de cada capítulo, além de fazer avaliação de interpretação desses livros, fora da escola eu gostava de ler livros de qualquer gênero, jornais e revistas. P: O que tem lido ultimamente?

E6: Ultimamente não consigo fazer leituras por prazer, o pouco tempo que tenho uso para ler muitas notícias e também os textos usados para as atividades de sala de aula, faço pequenas leituras de textos poéticos e outras coisas sem muita importância. Eu hoje sou muito mais uma leitora de momento, leio apenas o que acho interessante ou necessário, faço leitura sobre aquilo que posso estabelecer relação com as minhas necessidades e deixo meio de lado a leitura voltada para o lazer. Se fosse para dar prioridade, eu gostaria de ter mais tempo para ler livros de educação que pudessem me ajudar a planejar as atividades, mas esse tempo não existe. Leio bastante o material Sesi também porque se não estudar a gente sabe que é livro muito complexo que não dá para chegar na sala, abrir e já ir dando aula, tem que planejar muito, pesquisar várias coisas para dar um conteúdo curto, às vezes, mas não tem outro jeito. Ah, leio então também muito os textos do livro, porque cada unidade traz um gênero diferente, vários textos nesse gênero e eu sempre tenho que ler e estudar muito bem esses textos, não deixa de ser uma leitura. Mas, em geral, sou uma leitora mais prática que lê aquilo que usa no seu dia a dia mesmo.

P: Você se considera um leitor? Você acha que tem uma boa bagagem de leitura?

E6: Depende da situação, hoje sou muito mais uma leitora de momento, pois leio apenas o que acho interessante ou necessário, ou seja, faço leitura sobre aquilo que posso estabelecer relação com as minhas necessidades pontuais e deixo de

lado a leitura voltada para o prazer. Mesmo gostando de ler, ainda não considero que eu tenha uma boa bagagem de leitura, pois sinto que me falta mais conhecimento para fazer algumas situações de intertextualidade entre os mesmos. Eu leio textos diversos, todos os gêneros de acordo com a minha necessidade, isso é ser leitor

P: Qual a sua consideração a respeito do papel da escola na sua trajetória de formação leitora?

E6: Para minha formação leitora não percebi o papel da escola como agente de formação do leitor, eu enquanto estudante até o ensino médio não tinha essa visão sobre a importância de ler, ser leitor e interagir com diversos tipos de textos, mesmo porque o ensino era tradicional e não se dava voz aos alunos para que se pudesse interagir com todo esse processo de desenvolvimento, porém a partir do momento em que comecei a atuar como professora de ensino fundamental e diante de tantas dificuldades que enfrentamos com alfabetização, principalmente com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, passei a perceber como a leitura era um fator importantíssimo para cada etapa da aprendizagem e que seu domínio facilitava todas as outras etapas.

P: Para você, o que é ser leitor?

E6: Ser leitor é ver nas palavras outros sentidos, várias interpretações, é conseguir entender o posicionamento de cada autor, saber interagir com os diferentes tipos de textos, ler para se informar, para identificar, selecionar, produzir outros textos, ser autônomo, poder se posicionar diante de fatos e informações, entre outras coisas.

P: Você frequentava bibliotecas durante sua infância e adolescência, alguém o influenciou? E hoje?

E6: Não, na minha infância eu não tinha acesso a bibliotecas, durante a minha adolescência o acesso era somente a biblioteca da escola. Na biblioteca da escola, antigamente, não havia tantos livros. Mas eu gostava de ir lá para ler e para trocar livros. A bibliotecária me ajudava a escolher. Poucos alunos tinham esse hábito, essa rotina. Por isso, hoje eu falo tanto para os alunos usarem a biblioteca, para esse espaço não se perder. Também nunca tive influência de ninguém, tudo que sei e busquei sempre foi por iniciativa própria, hoje tenho acesso a diversos títulos por meio da internet, da biblioteca da escola, biblioteca municipal outros.

P: Quando e como você decidiu que seria professor (a)? Por que decidiu-se pela área de Letras?

E6: Sempre que sou questionada sobre a decisão de ser professora, digo que nasci para ser professora, nunca ninguém me incentivou, não tenho nenhum familiar nessa profissão, ao contrário, encontrei várias barreiras para chegar onde estou, mas já são 24 anos nesse caminho e não pretendo parar. Eu faço parte da primeira geração da família que conseguiu ter uma formação superior. Eu consegui concluir os estudos, coisa que meus pais priorizaram com muitas dificuldades. Quando concluí o magistério foi uma vitória para a família, foi uma grande virada ter uma professora, a primeira professora da família. Respondendo

a outra pergunta sobre a área de Letras, foi uma decisão que tomei quando decidi fazer uma graduação em 1999, pois eu já tinha formação de Magistério (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Educação Infantil) e se começava a falar naquela época sobre formação de professores onde seria exigido uma graduação em nível superior para atuar, foi quando optei pela graduação em Letras. Escolhi Letras porque era uma área que eu gostava, estudar sobre textos, leitura, gramática.

P: Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.), incluindo as instituições pelas quais passou. Atualmente, você está estudando?

E6: Como mencionei acima pelo desejo de ser professora, cursei o Magistério entre os anos de 1992 a 1995, na escola estadual “E.E domingos Carmelino Caló, em 1996 comecei a atuar como professora eventual nas escolas estaduais aqui da nossa cidade, mas as oportunidades eram poucas. Em 1999 pensando em ampliar minha possibilidade atuar no campo da educação entrei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho para cursar Letras, na época era a nossa Fafija ainda, sou bem antiga. Em 2002, logo que terminei a faculdade, fiz minha primeira Pós-Graduação em Educação Infantil, onde trabalhei por seis anos, mais tarde fui atuar no ensino fundamental de 1º a 5º ano, onde atuei por mais de dez anos; em 2009 prestei o vestibular para Pedagogia, iniciei o curso em 2010 e conclui o curso em 2013. Também cursei outra Pós em Psicopedagogia entre 2016 e 2017, no momento estou apenas fazendo cursos livres on-line e cursos de formação oferecidos pela SME de Ourinhos. Antes de ser efetiva, eu já passei por cargos da gestão, fui coordenadora pedagógica por alguns anos e pude ver de perto como funciona o outro lado. Temos muitos desafios na educação e ser coordenadora me mostrou que o trabalho em equipe é muito importante para alcançarmos algumas soluções. Só trabalhando em equipe é que a escola consegue alguma coisa, porque o desafio é grande, hoje em dia as famílias não apóiam muito a escola, nem querem saber se a escola está ensinando ou não, parece que só a gente é que se preocupa em dar uma boa formação para esses alunos, porque as famílias querem mesmo que os filhos fiquem na escola e não querem ser incomodadas com nada, não querem nem saber se o filho tem dificuldade, se precisa de ajuda, querem ser poupados, querem que a escola resolva tudo e sem incomodar.

P: Pensando na sua vida acadêmica, você considera que recebeu formação específica para trabalhar com literatura e para formar leitores? Letras lhe ajudou a entender o que é leitura e literatura? O curso o preparou para as escolas?

E6: Durante a minha vida acadêmica recebemos diversos tipos de formação, mas o que nos capacita mesmo para trabalhar leitura e literatura é a própria atuação docente e a percepção da necessidade de ampliar conhecimento para ser mediador de conhecimento; o curso de Letras ampliou a minha visão para outras técnicas de aprendizagem, como apresentação de trabalhos em forma de seminários, uso de outros recursos que não sejam somente o professor o detentor do saber, várias dinâmicas de apresentação. A mesma coisa é com o nosso trabalho para o aluno ler, a faculdade deu a teoria, mas o que dá certo ou não

aprendemos na prática. Na faculdade vemos a importância da leitura, estudamos a literatura, bem teórica mesmo, não lemos a literatura, estudamos a teoria. No curso de Letras lemos pouco de literatura, é estranho, mas é a verdade. É tanta teoria que não temos tempo. Para trabalhar, o que levamos para a sala de aula, como fazemos a leitura com os alunos, tudo isso vem da experiência. Para mim veio da experiência. Eu posso até falar que, arrisco dizer que foi um pouco insatisfatório. A universidade ainda está distante da escola. Estudamos muito na faculdade, mas parece que quando chega na escola muita coisa que estudamos não pode ser aplicada. Na faculdade quando estudamos a gramática todos prestam atenção, fazemos exercícios, mas na hora de ensinar o aluno na escola é completamente diferente. Eles não entendem as coisas como nós, muito do que falamos é meio abstrato para eles e, então, descobrimos que precisamos de muita didática para tirar o véu para eles, para que eles vejam o que estamos ensinando, é muito recurso pedagógico que precisamos usar e que não aprendemos sobre isso na faculdade, porque lá as coisas podem ser mais objetivas e práticas porque somos adultos, mas na escola tudo tem que ser atraente, instigante, lúdico ou o aluno não entende, ou não se interessa. Nisso a faculdade ainda deixa a desejar mesmo, porque não ensinam sobre essas habilidades de como ensinar, mas ensinam muito bem o que ensinar, a teoria assim eu estudei muito, muitos textos, muitos teóricos, só que aplicar isso na escola é um caminho que a faculdade não mostra a gente descobre sozinhos, na vida, no dia a dia, com os professores mais antigos, quando eles querem ajudar porque tem muitos que se colocam em um pedestal e não apoiavam professores no começo da carreira. Eu, hoje, com a minha experiência eu sempre acolho os novos professores, principalmente se forem de português, eu compartilho, planejamos juntos porque eu sei que não é nada fácil sair da faculdade e cair ali na escola e ainda não ter apoio, então eu apoio, mostro como eu faço e escuto como eles querem fazer, coisas novas que eles saibam, porque eu me formei há tempos e muitas coisas mudaram desde então e, na sala de aula, eu não tenho muito tempo para ir me atualizando, então fica como uma troca porque eles me atualizam também.

P: O que é ler, para você? O que é ser leitor? O que é ler literatura?

E6: Ler é entender o código linguístico e usá-lo como forma de linguagem, ser leitor é interagir com as palavras com o objetivo de entender, selecionar e opinar sobre os mais diversos tipos de textos a que somos expostos no nosso cotidiano e ler literatura é ler e analisar os gêneros literários. Ser leitor é ver nas palavras outros sentidos, várias interpretações, é conseguir entender o posicionamento de cada autor, saber interagir com os diferentes tipos e gêneros de textos, ler para se informar, para identificar, selecionar, produzir outros textos, ser autônomo, poder se posicionar, entre outras coisas. O leitor, ele encontra o prazer na leitura, ele domina os textos, sabe usar para o que precisa, gosta de ler, tem motivação, tem hábito de leitura. A literatura são nossos textos e obras de arte que permitem fazer a leitura de diversos gêneros literários presentes na sociedade, explorar vários tipos de linguagem, identificar autores, estilos e ir conhecendo melhor a nossa história.

P: Na sua opinião, é possível ensinar literatura NO Ensino Fundamental? Como?

E6: Sim é possível, porém um grande desafio, principalmente hoje em que vivemos um mundo tecnológico e com pressa de respostas, onde o simples ato de ler já é desinteressante para a maioria de nossos alunos, mas acredito que devemos contemplar a literatura de forma a levar nossos alunos a buscar informações sobre os diversos gêneros literários e deixá-los que exponham seus conhecimentos. Eu sempre uso a leitura em voz alta como forma de ensinar meus alunos, leio muito para eles e com eles.

P: Você ensina do seu modo ou usa um jeito de algum professor que você teve?

E6: Eu sempre uso a mediação como forma de ensinar meus alunos, busco sempre reavaliar minhas propostas e analisar se as mesmas foram positivas, se percebo que não atingi o meu objetivo busco outras formas de ensinar o mesmo conteúdo, sempre faço pesquisas sobre como aplicar esse ou aquele conteúdo, buscando sempre melhorar o processo de aprendizagem e o convívio entre professor e aluno. Todos os textos que trabalho em sala de aula são lidos por mim ou pela turma na forma de leitura compartilhada, dependendo do meu objetivo eu faço um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, em outras situações eu proponho algumas discussões entre a turma para ouvir suas hipóteses e o que acham sobre o texto, levo a leitura para outros espaços da escola também.

P: Para pensar a sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor, pesquisados, professor ou é da sua vivência, sua experiência?

E6: Toda prática deve ser um conjunto de conhecimentos, e o que me norteia são as práticas adotadas pela rede de ensino em que trabalho, porém pesquiso várias práticas, procuro conversar com os colegas de trabalho sobre suas vivências, observando o que pode dar certo e o que precisa ser descartado, além de contar com a experiência adquirida nesses anos de sala de aula. Temos um material didático, então não há tanta liberdade para explorar outros caminhos. O material não é ruim, mas ele é complexo e quase todo horário de planejamento que temos fica em torno de estudar esse material, de pesquisar coisas que precisamos passar para contextualizar o que o material vai trabalhar, porque na maioria das vezes o livro já começa direto no conteúdo de uma forma que os alunos não entendem, então precisamos pesquisar uma abordagem para disparar o assunto antes de ir para o livro, uma forma de contextualizar. Além disso, o material trabalha a gramática bem descontextualizada também, então a gente precisa passar separado as regras, os exemplos para os alunos entenderem e para terem material de consulta, para conseguirem estudar. O que mais o material traz são texto, tem até um livro só com textos, mas a proposta dele é trabalhar muito o gênero, ler e escrever os textos e a gramática fica meio solta e isso faz a gente ter que complementar muito e perder muito tempo planejando isso quando poderíamos estar planejando outras coisas, consultando esses autores, os estudos novos, como você perguntou para dar uma levantada nas aulas e atualizar a gente também, só que não sobra tempo para isso e daí acabamos seguindo mais o material, só que por trás dele tem ali uma base de autores, de

teoria que orienta o livro, acabamos sendo seguidores desses teóricos porque não podemos sair do material, não porque a rede obriga a gente a só usar o material, mas porque não sobra espaço para mais nada, a aula que sobra vamos na biblioteca, trocamos os livros, fazemos uma leitura em um lugar legal, para descansar, para sair do livro e para estimular e treinar a leitura também.

P: A leitura literária existe na escola?

E6: A leitura na escola é feita através da leitura compartilhada, porém há poucos títulos disponíveis.

P: O que seus alunos leem? Eles leem?

E6: Sim, meus alunos fazem leitura compartilhada uma vez por semana, e alguns eu vejo que fazem leitura de outros gêneros, pois observo que quando não estão fazendo as atividades de rotina, estão lendo algo de seu interesse.

P: O que eles gostam de ler?

E6: Não sei responder ao certo, acho difícil falar o que eles mais gostam porque cada um gosta de coisa diferente, tem os que gostam do quadrinho, das revistinhas, os que gostam dos contos, dos romances e tem aquela turma que não quer ler, que só quer ficar na frente das telas e assistir, não quer ter trabalho de ler, assistir é melhor.

P: Que tipo de textos você trabalha com seus alunos? De que fonte retira este material? Qual o critério de seleção usado? Por quê?

E6: Trabalho com os gêneros apresentados no livro didático, porém muitas vezes procuro complementar com outros textos que procuro na internet, em outros livros ou materiais, sempre observando os critérios da proposta de trabalho oferecida pela escola, seguindo ali o livro e complementando quando tem necessidade.

P: Você leva textos literários para sala de aula? Há textos literários no seu material didático? Você usa os textos literários dos materiais didáticos?

E6: Sempre que encontro um texto bom ou que seja interessante eu os levo para leitura em sala de aula, o nosso material didático contempla esses textos literários em diversas atividades onde procuro usá-los de forma interativa, sempre buscando a reflexão e a discussão entre os alunos.

P: O que você considera um bom texto para trabalhar com seus alunos? Que características esse texto precisa ter? E o que você considera como um texto que não dá para ser trabalhado em sala de aula?

E6: Considero um bom texto aqueles que possuem uma tipologia textual caracterizadas pela sonoridade das palavras, recursos linguísticos utilizados nos textos, o tipo de discurso; respondendo a outra pergunta, não desconsidero nenhum texto, porém sempre seleciono aqueles que podem favorecer o aprendizado e a reflexão dos meus alunos, principalmente se tiver alguma coisa ali no texto que se encaixa naquilo que estamos estudando, seja o gênero, a tipologia ou mesmo até alguma coisa de ortografia, alguma coisa textual que eles precisam visualizar, algo que notei nas produções de texto deles e que quero explicar sem que seja muito abstrato, daí escolho um texto que possa me ajudar nisso, sempre em busca de usar o texto para ampliar a aula e o que estamos estudando não só pra ler e não ter contexto com nada, porque daí fica meio sem

sentido e sem utilidade, parece que é uma coisa feita sem planejamento e não gosto disso.

P: Como trabalha com os textos em sala de aula? Como funcionam os momentos de leitura? Cite alguns momentos e atividades.

E6: Todos os textos que trabalho em sala de aula são lidos por mim ou pela turma na forma de leitura compartilhada eu proponho algumas discussões entre a turma para ouvir suas hipóteses e o que acham sobre o texto, se apenas for um texto para atividade, procuro deixar a turma mais à vontade e proponho que quem quiser pode fazer sua observação a respeito do tema, nas leituras compartilhadas todos fazem uma parte da leitura e ao final eu faço alguns comentários sobre o que acabamos de ler, fazendo ali uma mediação dessa leitura, mas também fica aberta a possibilidade de comentários por parte dos alunos, só que eles não gostam muito de falar, sou mais eu que falo mesmo, no período da tarde (salas 703, 704 e 705), eu vinha fazendo a leitura compartilhada com os alunos em um ambiente diferente da sala de aula, íamos na quadra ler, o objetivo era buscar momentos de descontração através da leitura, o próximo passo será levar as outras turmas. Fazemos fichas de leitura para falar do autor, da editora, essas coisas. As fichas eu, às vezes, conto como atividade pra não ficar fazendo tanta prova e também fica como um material de estudo porque nela fica tudo do livro.

P: Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou sua prática foi se modificando ao longo de sua carreira? Se sim, quais mudanças você destacaria e as razões pelas quais você foi mudando isso.

E6: Essa prática de ler para os alunos sempre aconteceu, porém ela foi se modificando conforme a situação ou dependendo de qual tipo de aluno eu tinha e para qual turma eu lecionava, dessa forma eu como mediadora de oportunidades para se fazer leitura utilizava daquilo que era viável no momento, podendo ser uma leitura compartilhada ou eu como leitora, em ambientes (cantinhos de leitura) dentro da sala de aula ou fora dela, leitura compartilhada na biblioteca, entre outras. As razões pelas quais eu faço esses tipos de leitura é porque acredito que quando a leitura é realizada em um ambiente agradável ela se torna mais atraente. Também acho que quando os alunos ouvem a gente lendo, além de se interessarem mais pela leitura, eles também vão aprendendo como é ler, a voz, a forma de pronunciar as palavras, a postura, a interpretação, como eu faço para chamar a atenção deles e podem usar isso na hora deles lerem. É isso, eu faço essa mediação que além de levar eles até a leitura também leva a serem leitores como eu que lê bem e com uma autonomia para ler em voz alta, para apresentar e para entender o que leio.

P: Finalmente, para você, o que significa formar um leitor? Como você destacaria o papel da escola e do professor nisso?

E6: Enquanto professora, eu acredito que formar um leitor é oportunizar atividades de leitura com nossos alunos, deixá-los explorar diversos tipos de textos, pesquisar, buscar informações, interpretá-las e saber usá-las para agregar conhecimento as diversas necessidades do seu cotidiano. Penso que é da escola o papel de criar condições de interação entre o aluno e a leitura e leva a ter

competência leitora, o papel do professor é o de garantir o acesso aos mais diversos tipos de gêneros, organizando ambientes de leitura; promover o contato com a leitura, oportunizando espaços de tempo entre as atividades cotidianas para que os alunos possam manusear livros ou outros textos e ler pelo prazer de ler, organizando ambientes de leitura, promover o contato com a leitura, oportunizando espaços de tempo entre as atividades cotidianas para que os alunos possam manusear livros ou outros textos e ler pelo prazer de ler.

P: Formar leitores faz parte de seus objetivos, considerando suas práticas mencionadas anteriormente?

E6: Sim, como professora tanto do ensino fundamental I como do ensino fundamental II, a formação leitora de meus alunos faz parte dos meus objetivos, pois entendo que o ato de ler é uma das funções indispensáveis ao processo de aprendizagem e interação dos alunos com outras linguagens. Por isso, eu leio muito nas aulas, mesmo para os maiores, para fazer a leitura uma rotina, um hábito nosso. P: Você faz alguma avaliação dessas atividades? A escola cobra esse tipo de avaliação?

E6: Faço sim, geralmente eu avalio depois da leitura porque assim todos se envolvem e leem. Às vezes, quando eles sabem que não vai ter nota, desanimam e não participam, não dão atenção. Faço ficha de leitura, até provinha. Mas, antes eu converso bastante com eles, não ler e já fazer prova. A gente conversa antes e depois marcamos essas atividades.

P: Na escola, com outros professores de Língua Portuguesa (ou outras disciplinas), você conversa sobre meios de formar leitores interessados por literatura? Há na sua escola projetos, que já desenvolveram ou desenvolvem, com esse intuito?

E6: No momento ainda não, mas há uma pequena iniciativa de desenvolver alguns projetos voltados para a leitura. Começamos pela biblioteca, muitas coisas lá se perderam, as caixas de leitura compartilhada estão faltando livros, temos que correr atrás de organizar isso. Já conversamos sobre uns títulos que gostaríamos de montar caixinha para a leitura com os alunos, mas esbarramos na falta de dinheiro para comprar esses livros. Pensamos na possibilidade de digitalizar e imprimir, mas a escola também precisaria de outros recursos como a tinta da impressora e, depois, a encadernação disso. É complexo pensar nisso, até porque a nossa escola é grande, mas a gente pensa sim, primeiro em meios para gente conseguir dinheiro para comprar os livros.

Temos algumas caixinhas de livros para leitura compartilhada, alguns já são impressos e encadernados, de uma época que alguns professores da escola, uma época em que eu ainda não trabalhava aqui, faziam rifas ou pegavam uma parte dos lucros das festas da escola para investir nisso, para comprar livros ou, como os livros acabam ficando bem caros para montar uma caixa com trinta exemplares, por exemplo, alguns já são cópias e foram encadernados. A gente tem usado esses ainda, mas, mesmo assim, tem algumas caixinhas que perderam muitos livros daí não dá para cada aluno ler na hora da leitura, sem contar que tem uns títulos que estão bem desatualizados e acabam não

sendo interessantes para os alunos. Mas, é o que a gente tem e usamos assim mesmo. Mas, precisamos sim nos organizar e voltar a investir nisso, a pedir apoio da gestão para arrecadar verba e investir nesses livros. Tudo é bem complexo porque dinheiro não temos e a escola é grande, no mínimo precisamos de trinta cópias de cada livro, porque as salas tem entre vinte e oito r trinta alunos, o que encarece as coisas. Mas, a gente não desiste, vamosdando nosso jeito e fazendo o que é possível com o que a gente já tem.