

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS FELIZ**

AMANDA SANTOS DA SILVEIRA FERNANDES

**ENTRE SER LEITOR E FORMAR LEITORES:  
RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR E SUA ATUAÇÃO  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Feliz  
2019

AMANDA SANTOS DA SILVEIRA FERNANDES

**ENTRE SER LEITOR E FORMAR LEITORES:  
RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR E SUA ATUAÇÃO  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, como requisito para aprovação no curso de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón

Feliz  
2019

AMANDA SANTOS DA SILVEIRA FERNANDES

**ENTRE SER LEITOR E FORMAR LEITORES:  
RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR E SUA ATUAÇÃO  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, como requisito para aprovação no curso de Licenciatura em Letras.

Aprovado em: \_\_\_\_ de outubro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Jessica Borges Monzón (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Evers

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carine Wink Lopes

“[...]”  
O que passou não conta?, indagarão  
as bocas desprovidas.  
Não deixa de valer nunca.  
que passou ensina  
com sua garra e seu mel.

Por isso é que agora vou assim  
no meu caminho. Publicamente andando  
Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o que o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém  
a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.  
“[...]”

Thiago de Mello (1999)

## **AGRADECIMENTOS**

Foi longa a trajetória até este momento final da construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, assim como foi preciso muita paciência, dedicação e renúncias, de minha parte e, também, da parte de algumas pessoas primordiais para a minha formação.

Primeiramente, **AGRADEÇO ao meu marido, Fabrício**, pelos momentos de força e de extrema paciência, com os quais não me deixou desistir desta maravilhosa, porém árdua, caminhada.

**À minha orientadora, Professora Doutora Andrea Jessica Borges Monzón**, pela paciência, pelas palavras de conforto e, principalmente, pela dedicação e carinho com que me acolheu, me instruiu e me inspirou, desde as disciplinas ministradas durante a graduação até a conclusão deste trabalho de pesquisa e, posterior a ele, será referência profissional.

**Às Professoras Doutoras Aline Evers e Carine Winck Lopes**, por aceitarem o convite para compor a banca e se debruçarem sobre meu trabalho, trazendo suas contribuições e seu olhar construtivo.

**À Professora Doutora Vanessa Petró**, pela oportunidade de participar, enquanto bolsista e voluntária, de seu projeto de pesquisa. Se hoje eu amo a pesquisa, foi porque tive uma excelente base.

**A todos os docentes do IFRS - Campus Feliz** com quem tive o privilégio de conviver, nestes quatro anos de caminhada. Não tenho palavras para descrever as inúmeras formas de aprendizado pessoal e profissional que me proporcionaram. Serão minha referência em todo o meu fazer docente e acadêmico.

**Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Feliz**, pela educação de qualidade e gratuita. Hoje acredito na educação porque tive um excelente exemplo, em seus profissionais.

**Aos colegas professores entrevistados**, pelos quais possuo imensa gratidão e admiração, por terem gentilmente compartilhado suas histórias de vida e tornado essa pesquisa extremamente rica e especial para mim.

**À minha família**, que, embora geograficamente distante, apoiou-me e aguarda pacientemente o momento em que poderia voltar a vê-los nos finais de semana.

**À família que meu coração escolheu**, pelos momentos em que cuidaram, com tanto amor, da pessoa mais importante da minha vida, minha filha, me dando força e confiança para seguir em frente nesta profissão que tanto me encanta.

**À minha filha, Ariela**, criança iluminada em seus apenas 5 anos, agradeço pela maturidade que já possuí, de compreender, embora muitas vezes com sofrimento, que mamãe precisava terminar essa fase, sempre buscando seu melhor.

**Às minhas avós, Cecília e Diva**, uma por me ensinar a ler e a gostar da leitura, outra por sempre acreditar e apoiar minha escolha profissional. Obrigada por me formarem quem sou.

**A meus pais, Marciana, Sérgio e Juliana**, pelos valores transmitidos, pelo amor incondicional e pelos momentos prazerosos juntos, que me distraíram por momentos de minhas aflições.

**A meu avô, Mário**, por quem nutro eterna admiração e gratidão. Até hoje sua biblioteca, a que ficava em seu quarto, me fornecem algumas das melhores lembranças de minha infância

**Ao amigo Rafael**, pelos momentos dedicados a me auxiliar nesta caminhada, com paciência, inteligência e muito humor.

**À Patrícia e Rodrigo**, meus constantes exemplos de profissionais, por me guiarem nessa vagarosa caminhada entre teoria e prática.

**Às colegas e amigas de curso** que, por inúmeras vezes, tiveram de lidar com minhas ansiedades e crises com relação à prática docente e avaliações acadêmicas.

## RESUMO

Pensar nas possíveis maneiras de se trabalhar a leitura em sala de aula no Ensino Médio é uma atividade que demanda reflexões e tomadas de posição por parte do professor de Língua Portuguesa. Isso ocorre porque, em um cenário inquietante no tocante à leitura e à proficiência leitora no qual o Brasil se enquadra, o profissional de Letras que atua na Educação Básica ainda precisa (re)pensar em como formar leitores, considerando a importância social que a instituição escolar representa em nosso país. Neste trabalho, pretendemos identificar em que medida a subjetividade, a trajetória pessoal, acadêmica e profissional e a afetividade compõem a prática de docentes sob o viés da leitura e da formação do leitor. A razão do desenvolvimento desta pesquisa centra-se na necessidade de discutir a respeito da leitura e de leitores em um país que possui dados alarmantes quanto ao hábito de ler e à proficiência leitora. De igual forma, as redes Estadual e Federal de ensino foram aqui escolhidas, a fim de se estabelecer um panorama analítico entre essas duas realidades, mais particularmente no âmbito do Ensino Médio. Ademais, não são numerosos os estudos que buscam identificar o processo de formação do professor leitor e sua contribuição no ensino da leitura e formação de alunos leitores, especialmente no contexto gaúcho, o que torna pertinente a escolha do tema. Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, foram seguidas as seguintes etapas: 1) uso do procedimento História Oral temática, realizado sob a forma de entrevistas semiestruturadas, para as quais foi estabelecido um roteiro que visou abranger a trajetória de vida e acadêmico-profissional de professores com relação à leitura; 2) seleção de duas instituições de ensino - uma estadual e uma federal - na região do Vale do Caí (RS); 3) seleção e obtenção de autorizações (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) de quatro professores, sendo dois de cada instituição; 4) coleta dos depoimentos dos docentes com gravação em áudio; 5) análise de conteúdo das transcrições das entrevistas. As análises realizadas, pertinentes ao contexto estudado, permitem afirmar que a formação dos professores enquanto leitores estabelece relações com a prática docente, bem como os profissionais se compreendem como responsáveis por fomentar a leitura no Ensino Médio, com destaque especial para a leitura literária. Além disso, foi possível construir e propor, a partir das análises dos depoimentos de história oral, alguns princípios norteadores para as práticas em aula de Língua Portuguesa, visando à formação de leitores no Ensino Médio. Por fim, confirma-se que, na formação do professor, há, para além da graduação, uma história de vida, uma trajetória pessoal, profissional e social que o acompanha e que ajudaram a formar seu ideário do que é ser professor de Língua Portuguesa. Assim, nessa relação intrínseca encontra-se a formação do professor leitor e a formação de seus alunos leitores, em uma tentativa de retomada de significados pessoais na sala de aula. Enfim, sugere-se uma ampliação da pesquisa para a formação do leitor aluno do Ensino Médio e a possibilidade deste trabalho se tornar uma pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** leitura e letramento; formação leitora de professores; afetividade; língua portuguesa; ensino médio.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
2.1 Leitura e ensino.....	15
2.2 Memória afetiva .....	21
2.3 Formação do leitor .....	22
2.4 Formação de professor: sobre o caminhar na profissão .....	25
2.5 Formação do professor de Língua Portuguesa (LP) e LP no Ensino Médio	29
2.6 Cenário da atuação do professor de Língua Portuguesa na atualidade .....	32
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>36</b>
3.1 História Oral: pressupostos e características.....	37
3.2 Os sujeitos da pesquisa e o <i>corpus</i> investigativo .....	40
3.3 Roteiro de entrevista.....	41
3.4 Análise de conteúdo .....	44
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>48</b>
<b>4.1 Docente A: curiosidade, sensibilidade e beleza como vantagens para a formação leitora</b> .....	<b>48</b>
4.1.1 Formação leitora anterior à escolaridade .....	49
4.1.2 Formação leitora no período da escolarização básica .....	49
4.1.3 Formação leitora decorrente da prática docente e percepções no tocante a ser leitor(a).....	50
4.1.4 Concepções acerca da leitura e práticas pedagógicas para a formação do leitor em sala de aula de Língua Portuguesa: pensando nos Direitos Humanos .....	52
<b>4.2 Docente B: a leitura como aspecto central para reflexão e argumentação</b> .	<b>53</b>
4.2.1 Família como primeiro incentivo à formação leitora.....	54
4.2.2 Ensino médio na formação leitora como agente transformador da leitura .....	55
4.2.3 Concepção acerca do que é ser leitor .....	56
4.2.4 A prática docente .....	57
<b>4.3 Docente C: entre os anseios e a satisfação de ser professor de português</b>	<b>58</b>
4.3.1 Formação leitora por meio dos irmãos mais velhos.....	59
4.3.2 Formação leitora no Ensino Médio e a escolha pela profissão de professor de Português .....	60
4.3.3 Formação leitora no Ensino Superior e sua repercussão sobre a prática .....	61
4.3.4 Quanto à percepção e perspectivas quanto ao exercício docente.....	62

4.4 Docente D: o interesse do aluno como uma forma de dar a volta por cima sobre a lacuna da leitura no ensino médio .....	64
4.4.1 Formação leitora anterior à escolarização e durante a educação básica: um processo natural.....	64
4.4.2 Formação leitora no Ensino Médio como inspiração para as práticas docentes .....	65
4.4.3 A percepção da docente acerca de sua responsabilidade de formar leitores ..	65
<b>4.5 INTERSUBJETIVIDADE E INTERLOCUÇÕES: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES LEITORES .....</b>	<b>66</b>
4.5.1 Entre os significados do que é ser um leitor... ..	66
4.5.2 A importância da família na formação do leitor .....	68
4.5.3 Alunos proficientes? A preocupante clivagem das diferentes realidades.....	69
4.5.4 Caminhos para formar leitores .....	70
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ser professor implica, de forma geral, a retomada de aspectos afetivos e subjetivos, para além da aplicação de saberes acadêmicos, adquiridos no decorrer da trajetória pessoal, social e profissional do professor. Para mais, ao professor de Língua Portuguesa cumpre, ainda, a responsabilização pela formação de leitores que compreendam aquilo que leem e saibam fazer respectivas relações com a realidade na qual se situam.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a responder em que medida a subjetividade e a afetividade vivenciadas na trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, no que concerne à leitura, compõem a prática de quatro professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Como hipóteses iniciais, acredita-se que os docentes carreguem em si a responsabilidade para a formação de leitores no Brasil e que os mesmos busquem, de certa forma, abordar em sala de aula a leitura aos modos que lhe fizeram significados no decorrer de sua formação enquanto leitores, evidenciando a relação intrínseca da afetividade e subjetividade no fazer docente,

Para tanto, os objetivos do trabalho consistem em: a) analisar, à luz de estudos realizados na área de Linguística Aplicada, Literatura e estudos oficiais (governamentais e não governamentais), os principais aspectos envolvendo leitura, formação do leitor, letramento e proficiência leitora no Ensino Médio no Brasil; b) investigar o percurso pessoal e profissional de dois professores de Língua Portuguesa da rede estadual e dois professores da rede federal no tocante à sua formação enquanto sujeitos leitores; c) identificar as implicações da formação pessoal-profissional do professor-leitor em sua prática pedagógica cotidiana na aula de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à construção da formação de seus alunos enquanto sujeitos leitores.

Assim, a aplicação do presente projeto fundamenta sua justificativa e relevância em três aspectos primordiais da pesquisa científica segundo Gil (2009), a saber: a relevância pessoal-profissional, a social e a acadêmico-científica. No que diz respeito à relevância pessoal-profissional, no decorrer da minha formação enquanto estudante de licenciatura em Letras, tive a oportunidade de assumir como professora regente em quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual que se situa no Vale do Caí. Na conjuntura do meu exercício docente, foi possível observar a resistência, por parte dos alunos, em atividades de leitura, bem como o baixo nível de interpretação textual de meus alunos, corroborando que, conforme demonstram os

resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF (2018) e do Retratos da Leitura no Brasil (2016)<sup>1</sup>, a leitura e proficiência leitora não são uma fragilidade a nível local, mas sim nacional. Tais aspectos me motivaram a investigar como acontece, neste país que apresenta um quadro tão delicado no que concerne à leitura e proficiência leitora, a formação dos sujeitos leitores que se tornam professores de língua materna, assim como quais são as perspectivas que possuem acerca de si mesmos enquanto formadores de futuros leitores do país.

Ademais, ouvir relatos de colegas de profissão tem sido um dos pilares sob os quais minha formação docente está se constituindo. Dar voz às experiências de vida envolvendo leitura dos professores e, para além disso, posicioná-las como objeto de pesquisa está me conduzindo a assumir uma nova perspectiva, mais consciente, da relação entre como nos tornamos sujeitos leitores e o trabalho relacionado à leitura que construímos em sala de aula, pois, conforme Cunha (1997):

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

No que se refere às possíveis contribuições sociais, esta pesquisa busca abordar a formação dos professores enquanto sujeitos leitores e como ocorre, na sua prática docente, o processo de formação de novos leitores. Por um lado, estudos como o INAF e o Retratos da Leitura no Brasil afirmam que a leitura e proficiência no Brasil são precárias; por outro, estudos teóricos que abarcam a leitura versam a respeito da relevância pessoal e social para o indivíduo, demonstrando que a leitura é capaz de desenvolver, não só o intelecto como a humanização nas pessoas. Portanto, torna-se fundamental que o processo de desenvolvimento de tais aspectos em sala de aula seja abordado e discutido. Além disso, porquanto a metodologia abarca a História Oral como procedimento de coleta de dados, o estudo e discussão a respeito da memória afetiva mostra-se pertinente, uma vez que os docentes são convidados a revisitarem suas memórias para responderem às questões da entrevista. A memória individual aqui será compreendida como um fator que torna possível as interlocuções entre os discursos dos sujeitos.

---

<sup>1</sup> Vide 2.6.

No tocante à relevância acadêmico-científica, não foram encontrados muitos trabalhos que visam a compreensão da formação do professor enquanto leitor e sua contribuição para a formação de novos leitores, com foco na afetividade. Do mesmo modo a respeito da História Oral, como metodologia a ser desenvolvida para a Linguística Aplicada, visto que esse tipo de abordagem é majoritariamente encontrada nos estudos de história e cultura de determinadas comunidades. Espera-se, do mesmo modo, que esse trabalho sirva de base para outros estudos que busquem dissertar sobre a mesma temática.

Quanto à classificação do presente trabalho, destaca-se que se trata de uma pesquisa qualitativa, enquadrando-se como uma Pesquisa de Campo, de cunho Exploratório. Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, partimos para o uso de História Oral temática como procedimento de coleta, elaborado e realizado sob a forma de entrevistas semiestruturadas, para as quais foi estabelecido um roteiro que visou abranger a trajetória de vida e acadêmico-profissional de professores com relação à leitura. Após esse momento, duas instituições de Ensino Médio na região do Vale do Caí (uma estadual e uma federal) foram selecionadas, das quais quatro professores, sendo dois de cada instituição, foram convidados a serem entrevistados para posterior transcrição e análise de conteúdo.

Para descrever o desenvolvimento realizado na presente pesquisa, apresentamos a descrição, por capítulo, do referencial teórico, do percurso metodológico, dos resultados e das considerações finais.

O capítulo 2 está dividido em 6 subseções, que serão explicitadas a seguir. Primeiramente, na seção 2.1, “Leitura e ensino”, serão abordadas diversas concepções de leitura, apontadas por autores como Freire (1989), Cândido (1995), Petit (2013), Leffa (1996), Finatto et al. (2015), Koch e Elias (2014), Kleiman (2004; 2005; 2007) e Soares (2009), bem como, em âmbito educacional, o modo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000) propõem que a leitura seja apreendida no ensino e na aprendizagem. Ademais, nesta seção, sintetiza-se os vieses de leitura para buscar a definição do que é ser leitor, um dos conceitos balizadores do presente trabalho.

Na seção 2.2, intitulada “Memória afetiva”, indica-se um conceito fundamental para o desenvolvimento das seções posteriores, a afetividade. Neste capítulo, busca-se compreender a importância da afetividade na construção de nossas memórias, visto que esta pesquisa possui, como um de seus objetivos, remontar trajetórias da

vivência dos docentes no que se refere à leitura. As memórias, por sua vez, carregadas de afetividade, estão na base da edificação do ser. Buscou-se, na psicologia, alguns conceitos-chave, especialmente em autores como Pergher et al. (2006), Portillo (2006) e Augustin e Augustin (2012). A partir de tais aspectos será possível compreender como funciona a formação do leitor.

Na seção 2.3, serão discutidos princípios fundamentais para a formação do leitor. Nesta seção Wallon (1968) e Vygotsky (1989) encontram destaque, visto que as emoções, a afetividade e a cognição são vistos de forma indissociável e constituem um ser humano. Para além dos dois autores, o grupo de estudo intitulado “Grupo do Afeto”, da Unicamp, foi tomado como referência, visto que possuem estudos que tratam do afeto e de como ele influencia na própria formação do sujeito leitor. Assim, compreende-se o papel primordial da família e da escola nesse processo e, sendo o professor o principal sujeito a formar leitores nas instituições escolares, a próxima seção, intitulada “Formação do professor: sobre um caminhar na profissão”, discorrerá a respeito da formação docente, de um modo geral, para que se conceba a carga de afetividade e subjetividade com as quais a carreira docente se alicerça.

As subseções 2.5 e 2.6 referem-se, respectivamente, à formação de professores de Língua Portuguesa (LP) e LP no Ensino Médio e ao cenário de atuação do professor de Língua Portuguesa na atualidade. Nestes capítulos serão identificados os motivos pelos quais os professores de português possuem suma importância na formação de leitores na escola, bem como serão traçados apontamentos acerca de estudos que versam sobre o hábito da leitura e a proficiência leitora no Brasil, trazendo um enfoque para o Ensino Médio.

Já no capítulo 3 será descrito o Percorso Metodológico, no qual serão detalhados os principais aspectos de tipo de pesquisa (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2017), coleta e análise de dados. O capítulo está dividido em subseções que descrevem o método História Oral (MEIHY, 2007), a partir de narrativas orais (CUNHA, 1997), como o *corpus* investigativo foi escolhido, assim como as questões das entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas. Aqui também será especificado o modo de coleta de dados, utilizando-se Bardin (2002).

No capítulo reservado para os resultados e discussões, serão organizados os caminhos vivenciados pelos docentes, atrelando-os à sua própria formação enquanto leitores e como os profissionais compreendem a si mesmos enquanto responsáveis por passar o processo adiante, formando novos leitores em sala de aula de Língua

Portuguesa. Concomitantemente, o capítulo é desenvolvido com base nas discussões apontadas no referencial teórico.

Por fim, nas Considerações Finais serão retomados os objetivos da pesquisa, acima descritos, com a finalidade de analisar e verificar se foram adequadamente desenvolvidos e cumpridos, bem como estarão descritos os possíveis encaminhamentos futuros, que darão continuidade a este projeto.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana. (YUNES, 1995)

A citação de Yunes (1995) resume, de modo bastante abrangente, o conteúdo que será versado nos capítulos do referencial teórico. Em primeiro lugar, a leitura será abordada sob diversos vieses, conceituações e considerações. Assim, autores como Paulo Freire, Ingedore Koch, Ângela Kleiman, Magda Soares, Vilson Leffa, entre outros, consagrados na área da leitura, serão trazidos de forma articulada para a compreensão do que é leitura e do que é ser leitor, de modo que se adote essas definições neste trabalho.

Em segundo lugar, falar-se-á a respeito da subjetividade e afetividade como fatores fundamentais na construção da personalidade humana, bem como sua relação com a formação de professores, a formação do professor-leitor e a formação do leitor como um todo. Dessa forma, serão verificadas as maneiras pelas quais um sujeito torna-se leitor e, no caso dos professores de Língua Portuguesa, como é o processo e qual é a perspectiva dos mesmos acerca da formação de novos leitores, seus alunos.

Por fim, busca-se discutir, brevemente, o cenário no qual os professores de Língua Portuguesa na qual os professores do mesmo componente curricular estão atuando. Assim, a intenção principal do presente trabalho será verificar de que forma se dá a relação entre a formação do sujeito professor-leitor e a forma como este forma leitores em sala de aula.

### 2.1 Leitura e ensino

Via de regra, o(s) conceito(s) de leitura(s), bem como sua inserção na sala de aula, de modo a promover um maior contato dos estudantes com a mesma, é uma discussão que permeia tanto a sala de professores de uma instituição escolar quanto as aulas de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Letras. Afinal, há estudos e observações que afirmam que os brasileiros não leem e que, quando o fazem

possuem dificuldades com a interpretação<sup>2</sup>, o que faz com que o professor de português encontre em sua prática a trabalhosa demanda social de fazer com que estudantes gostem e pratiquem a leitura, ao mesmo tempo em que compreendam e interpretem, de maneira adequada, aquilo que leem.

A importância da leitura é objeto de argumento de diversos autores (CÂNDIDO, 1995; FREIRE, 1989; LEFFA, 1996; FINATTO, 2015; KOCH; ELIAS, 2014), seja para a formação humanizadora dos sujeitos, seja para o desenvolvimento cognitivo ou para o agir crítico. Ao abordar a leitura, especificamente a literária, Cândido (1995), por exemplo, defende que a mesma seja vista como um direito humano, pois:

[...] nas nossas sociedades 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. (CÂNDIDO, 1995, p. 175)

Tal perspectiva corrobora alguns preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009), em seu artigo XXVI, que afirma que, além de todo ser humano ter o direito à instrução (educação), esta “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 2009, p. 14), bem como prevê, em seus artigos XXVII e XXIX, que o cidadão possui direito de participar na vida cultural e científica de sua comunidade, bem como possui deveres para com ela.

De maneira semelhante, alinhada também à leitura literária, Michele Petit (2013, p. 43-44) traz uma definição de leitura que condiz com uma constante identificação e tradução de si mesmo, afirmando que o espaço da leitura:

[...] é um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias.

Além disso, ao permear os currículos escolares, a proposta de ensino, especificamente de Língua Portuguesa e Literatura, está centrada na aprendizagem da leitura e da compreensão e interpretação de textos. Desse modo, amplia-se aqui a importância da leitura literária para também as leituras não-literárias como formas de

---

<sup>2</sup> Ver FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro, 2016 e LIMA, Ana; CATELLI JÚNIOR, Roberto. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. v. 31, 2018. Os estudos serão abordados posteriormente.

compreender o mundo ao redor dos sujeitos (desenvolvimento do fator socioemocional), bem como se ressalta o caráter cognitivo que está preconizado em documentos oficiais que versam sobre a educação, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

Paulo Freire (1989) aborda uma concepção de leitura que vai ao encontro ao processo que Menegassi (1995) compreende por interpretação textual, etapa cognitiva que ultrapassa o conceito da compreensão. Em outras palavras, ao ler, o leitor precisa mobilizar conhecimentos prévios para fazer relações com aquilo que compreendeu a partir do texto. Esse processo é chamado, por Freire, de leitura da palavra-mundo. Ao escrever a palestra em que aborda a importância do ato de ler, o autor discorre sobre a leitura como sendo um

[...] processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Neste caso, a leitura, para ser significativa, deve articular a realidade vivida com o que está escrito, de forma que começamos a ler, de fato, antes mesmo de aprendermos a decodificar as letras de nosso alfabeto. Lemos o mundo e os textos através dos sentidos, da significação que cada elemento possui em nossas vidas. Ao trazer memórias de sua infância, Paulo Freire lembra dos cheiros e cores de flores e frutas, dos humores dos animais de estimação e do som dos raios e ventos que uivavam. Nesse conjunto, insere-se a linguagem dos adultos ao redor da criança, que lhe passava crenças, sabedorias e valores. Foi a partir dessa leitura de mundo que se constituiu a leitura da palavra, “e aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica que vincula palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 7).

Nesse sentido, a trajetória de Freire condiz com a prática pela qual defende, a começar pela sua primeira professora, que trazia a leitura da palavra sem romper com a leitura de mundo, bem como o professor de português, que, posteriormente, também trabalharia com lições de leitura que instigavam a criticidade dos alunos. Assim, o

autor constituiu-se também como professor de Língua Portuguesa, carregando consigo toda a sua história de leitura da palavra-mundo.

Em conformidade com o autor supracitado, atribuindo um caráter interacionista para a leitura, Vilson J. Leffa (1996) promove um debate acerca de duas concepções aparentemente inconciliáveis: a leitura como um processo de extração de significado, cuja ênfase está no texto, e a leitura como um processo de atribuição de significado, na qual destaca-se o leitor. Vinculando essas duas propostas, Leffa (1996) define uma terceira, de igual ou maior importância: a interação entre o texto e o leitor, processo que, segundo o autor, deve partir do princípio da intencionalidade. Para Leffa (1996, p. 24),

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Com efeito, em uma visão mais ampla, o autor apreende a leitura como um processo de representações, no qual um indivíduo é capaz de olhar para uma coisa e enxergar outra. Para que isso ocorra, pressupõe-se que tal indivíduo invoque o conhecimento que possui acerca do mundo, de suas vivências, experiências, de modo que a interação entre leitor e texto ocorra através da subjetividade que esse intermeio possui (FERNANDES *et al*, 2018). Os “inúmeros subprocessos” destacados pelo autor são abordados, de modo análogo, por Finatto *et al.* (2015), que compreendem as leituras – no plural – como processos cognitivos que dependerão dos objetivos que o leitor possui com a decodificação do texto, existindo, a partir desse princípio, diferentes visões para leitura, que decorrerá de sua finalidade. Para Finatto *et al.* (2015, p. 20-21),

[...] a leitura é tão complexa que requer, de forma concomitante, múltiplas atividades cognitivas, o acionamento de inúmeros conhecimentos prévios (tanto linguísticos quanto extralinguísticos), o emprego de estratégias tão diversas quanto nossa individualidade, tudo isso em frações de segundo.

Partindo de uma concepção de língua interacional, ou dialógica, Koch e Elias (2014) compreendem o texto como um “lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 7), sendo eles sujeito ativos, construtores sociais. Por conseguinte, as autoras afirmam que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de

sentidos, na qual se estabelece uma relação intrínseca entre autor, texto e leitor. O sentido, sob esse viés, é construído no diálogo entre texto e sujeitos, produção que não é possível antes de se estabelecer essa interação (KOCH, ELIAS, 2014).

Em concordância às asserções de Freire (1989), Leffa (1996) e Finatto *et al.* (2015), as autoras afirmam que (KOCH; ELIAS, 2014, p. 7):

Postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, [...] enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido.

Como possível síntese do que foi articulado nos parágrafos acima, destaca-se o trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, que define a leitura de textos escritos como:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Conforme Ângela Kleiman (2004; 2005; 2007), os estudos mais recentes acerca da leitura englobam um conceito que amplia a noção acerca da mesma, a saber, o Letramento. Nesse viés, a leitura é vista de uma forma situacional, visto que serão a partir dos diversos usos sociais da palavra escrita que os sujeitos participam das interações na sociedade. A autora remete essa ideia especificamente para a área da educação, explicitando que, para fomentar o letramento nos estudantes, é preciso criar situações comunicativas e interativas por meio da escrita, ou seja, os eventos de letramento, e, nesse caso, convém destacar que a leitura está diretamente articulada com a escrita.

Seguindo a mesma linha, Magda Soares (2009, p. 39) afirma que o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, ao mesmo tempo que indica que o conceito está atrelado ao “estado ou condição que adquire, um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Para além disso, a autora explana que o letramento é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que

usam a escrita”. De acordo com o dicionário online Caldas Aulete<sup>3</sup>, *condição* (grifo meu) é a “qualidade, estado, índole (de alguém) ou circunstância requeridos ou necessários para que algo ou alguém tenha o desempenho adequado”. Em outras palavras, ser um indivíduo letrado significa ter o desempenho adequado ao cultivar e exercer práticas sociais que utilizem a escrita.

Ressalta-se, desse modo, as possibilidades abarcadas na presente pesquisa a respeito do que se entende por leitor:

- a) Leitor enquanto indivíduo que, de acordo com objetivo e finalidade da leitura, ativa diferentes processos cognitivos no ato de ler (FINATTO *et al*, 2015; KOCH; ELIAS, 2014)
- b) Leitor enquanto intérprete crítico da palavra escrita, associando-a ao conhecimento prévio que possui de mundo, em um exercício de traduzir ao mundo e a si mesmo (FREIRE, 1989; LEFFA, 1996; PETIT, 2013; KOCH; ELIAS, 2014)
- c) Leitor enquanto sujeito construtor de sentido através de sua interação com o texto lido (LEFFA, 1996; KOCH; ELIAS, 2014)
- d) Leitor, para além de ter o contato com diversos tipos de leitura, é aquele que age e interage com seus pares e com o mundo por meio e através da leitura. (KLEIMAN, 2004; 2005; 2007; SOARES, 2009)

De forma a sintetizar os conceitos sobre o que é ser leitor e os autores aqui utilizados, propõe-se o quadro sinóptico abaixo (Quadro 1).

AUTORES/AS	O QUE É SER LEITOR
FINATTO et al (2015) KOCH e ELIAS (2014)	Leitor enquanto indivíduo que, de acordo com objetivo e finalidade da leitura, ativa diferentes processos cognitivos no ato de ler
FREIRE (1986) LEFFA (1996) PETIT (2013) KOCH e ELIAS (2014)	Leitor enquanto intérprete crítico da palavra escrita, associando-a ao conhecimento prévio que possui de mundo, em um exercício de traduzir a si e ao mundo
LEFFA (1996) KOCH e ELIAS (2014)	Leitor enquanto sujeito construtor de sentido através de sua interação com o texto lido
KLEIMAN (2004; 2005; 2007) SOARES (2009)	Leitor, para além de ter o contato com diversos tipos de leitura, é aquele que age e interage com seus pares e com o mundo por meio e através da leitura.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://aulete.com.br/index.php>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

Concebendo a leitura como atividade que permite a reconstrução e ressignificação de si próprio e do mundo, pois através dela é que se possui uma participação social mais efetiva, cumpre enfatizar o processo pelo qual um sujeito torna-se leitor. Advém, em primeiro lugar, da capacidade de subjetivação, ou seja, de internalização de determinadas emoções, especialmente as positivas, acerca de uma ou mais atividades que envolvam o ato de ler. É na afetividade, portanto, que se encontra a base de nossas memórias, bem como essas são as responsáveis pela construção da personalidade humana.

## **2.2 Memória afetiva**

Ao trabalhar com narrativas, somos capazes de resgatar doces e amargas lembranças, experiências marcantes que predominam nas memórias dos sujeitos. É no encontro dessas memórias que, conscientemente ou não, (re)produzimos a nossa prática, saímos (ou permanecemos) em nossa zona de conforto e provocamos memórias em outros indivíduos. A troca e o passar adiante é inevitável, pois somos seres interativos e buscamos referências em nosso cotidiano – presente ou passado. Portanto, é através do conceito de memória afetiva que se busca aqui resgatar as lembranças que envolvem os professores com a leitura.

Para versar sobre a memória afetiva, convém, primeiramente, definir “afeto”. Nas palavras dos psicólogos Pergher et al. (2006, p. 61),

[...] afeto é um termo utilizado para se referir à capacidade de subjetivação e expressão da resposta emocional; seria a qualidade e o tônus emocional que acompanham uma ideia ou representação mental, ou, em outras palavras, o componente emocional de uma ideia.

Os estudiosos, ao formularem uma definição para termos considerados por eles como relevantes, a saber, humor e emoção, entendem que a emoção possui cunho reativo, breve e intenso, articulado à alguma situação específica, enquanto o humor apresenta-se de modo mais estável e não dependente de algum acontecimento particular, ambos, porém, possuem uma relação de interação. O afeto, portanto, advém de uma carga subjetiva da resposta deste ou daquele. De acordo com Portillo (2006), psicóloga e especialista nas teorias de Jung,

[...] os afetos estão na base da formação da memória. Nossos afetos vão se aglomerando em torno de um determinado núcleo que trazemos conosco ao nascer, que são os arquétipos. Toda vez que houver uma renovação da

qualidade do afeto, através de nossas experiências, mais carga será depositada ao redor deste núcleo formando, desta maneira, os nossos complexos. Eles são os motores que impulsionam nossas vidas. Uma memória afetiva pode se desenvolver a partir de uma percepção sensorial como um odor, um som, uma cor, desde que tal percepção esteja ligada a um momento afetivo importante. [...] Quando trazemos à tona nossas memórias afetivas estamos elaborando e compreendendo experiências carregadas de afetos do nosso passado e que se depositaram, no fundo da alma, sendo dolorosas ou não fazem parte da edificação do nosso ser. (PORTILLO, 2006)

Tratando da relação entre memória e cotidiano, Roberta Augustin e Sérgio Augustin (2012) apontam o aspecto intersubjetivo da lembrança, visto que as experiências podem ser particulares, mas estão permeadas pelo efeito cognitivo que traz o senso comum, tornando, assim, as vivências algo partilhado por mais de um sujeito. Os autores fazem uso da afirmação de Seixas (2001), que denota que:

[...] toda a memória é fundamentalmente “criação do passado”: Uma reconstrução engajada do passado (muitas vezes subversiva, resgatando a periferia e os marginalizados) e que desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstroem sua identidade, inserindo-se nas estratégias de reivindicação por um complexo direito ao reconhecimento. (SEIXAS, 2001, p. 89 *apud* AUGUSTIN; AUGUSTIN, 2012, p. 120)

Assim sendo, apesar de uma pessoa possuir suas experiências individuais, é na construção do presente que as memórias vão sendo (re)edificadas, sendo possível aludir à nossa memória e formação enquanto sujeitos sociais e situados em determinados contextos. Desse modo, a partir das observações destacadas neste capítulo, conclui-se que a construção dos indivíduos enquanto leitores depende, de igual maneira, da afetividade e da interação entre sujeitos, aspecto que será abordado mais detalhadamente na próxima seção.

### **2.3 Formação do leitor**

Superando a concepção dualista, na qual o ser humano é constituído pela razão e pela emoção e suas ações limitavam-se a estarem sob controle de uma ou de outra, emerge a atenção sobre a dimensão afetiva, porquanto se percebe que o homem possui a capacidade de pensar e sentir simultaneamente (LEITE, 2011). Assim sendo, o sujeito se constitui na relação dialógica que estabelece com seus pares e com os objetos de conhecimento, fazendo com que razão e emoção sejam vistas indissociavelmente.

Nesse viés, ao discorrer a respeito da teoria de Henri Wallon (1968), Heloysa Pinto (1993) expõe que “a emoção estabelece, pois, as bases da inteligência; se identificada com o seu desenvolvimento próximo, a afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela” (PINTO, 1993, p. 73).

Wallon (1968, p. 49) explica essa relação ao afirmar que os fatores biológicos e sociais da condição humana “opõem-se e implicam-se mutuamente” tornando assim impossível conceber ambos os aspectos separadamente. A emoção, para o autor, é a exteriorização da afetividade e está, desde o início da vida, ligada às interações com o ambiente, de forma que

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1993, p. 149-150)

Por conseguinte, são as situações vivenciadas pela criança, através de interações afetivas, que permitem seu desenvolvimento cognitivo e psicológico. Dessas emoções interacionais e de suas situações correspondentes, ainda, resulta o mimetismo, ou a reprodução, por parte da criança. Para além disso, Pinto (1993, p. 75) ainda menciona que:

Na trama apertada da psicogenética walloniana, entre as duas (afetividade e inteligência) existe elaboração recíproca: as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa, numa marcha cujo ponto de partida e de chegada é a construção das personalidades.

Afirmar que a personalidade advém das construções interativas e afetivas não significa, todavia, que os indivíduos tornar-se-ão meras reproduções e imitações uns dos outros. De fato, por volta da puberdade, há uma ruptura entre o pessoal e o social, fazendo com que a personalidade individual e a tomada de consciência de si próprio construam-se gradativamente (WALLON, 1993). O que certificará que a criança tenha determinados hábitos serão as cargas afetiva e subjetiva que serão originadas dessas atividades sociais, o que quer dizer que, ao internalizar determinadas práticas habituais, os indivíduos ressignificam e reproduzem costumes de forma a constituírem-se como sujeitos apoderados de suas próprias personalidades.

Para Lev Vygotsky (1989), o desenvolvimento psicológico provém das interações sociais internalizadas pela criança, não sendo suficiente os indivíduos

nascem com recursos biológicos que permitam a aprendizagem, de modo que essa depende do estímulo do meio social. Para esse teórico,

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Um resumo elaborado por Leite (2011, p. 36) traçou aspectos convergentes entre as linhas teóricas de Wallon e Vygotsky:

- a) ambos assumem que as manifestações emocionais, inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se suas formas de manifestação;
- b) assumem, pois, o caráter social da afetividade;
- c) assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano.

Tal articulação torna possível a relação entre a edificação da personalidade e a formação do sujeito enquanto leitor, de forma que a leitura, conforme Sheila O. Lima (2017, p. 3153 - 3154),

[...] é um fenômeno complexo. Passa por diversas instâncias do corpo, nas suas diversas compleições. Ela resulta de uma trama de processos, que se iniciam na feição mais bruta do que podemos chamar de corpo, um corpo concreto, neurofisiológico, até atingir seu limite máximo de abstração, revelado pelos instantes de prazer experimentados por um corpo psíquico, urdido pelos afetos.

É com base nessa perspectiva de interação e afetividade que a mediação ganha destaque, processo no qual uma pessoa promove o intermédio entre o objeto e o sujeito a se tornar um leitor. Assim, as vivências interacionais com a leitura destacam-se como importantes fatores para o processo de constituição do sujeito leitor (GROTTA, 2000; LEITE, 2011). Tal relação com a formação do sujeito leitor a partir da mediação articula-se com a afirmação de Grotta (2000, p. 25):

[...] a afetividade que perpassa as relações do sujeito com o outro imprimem um sentido afetivo às interações do sujeito com os objetos da cultura; É a afetividade, expressa pelo adulto ao mediar as interações do sujeito com o mundo, que transforma as experiências sociais em algo significativo para o sujeito, ou seja, em uma experiência individual que marca sua constituição e sua subjetividade.

Assim como ocorre com a personalidade de forma geral, desse modo, um sujeito pode ter contato com livros e/ou leituras durante toda a sua infância e, mesmo assim, não se tornar um leitor autônomo. Isso pode ocorrer porque não houve a internalização ou subjetivação da carga emocional contida nos momentos de

mediação. Em outras palavras, a afetividade pode não ter acontecido ou ter sido internalizada e compreendida de maneira diferente pelo indivíduo, visto que nossa existência supõe variadas vivências, mudando de pessoa para pessoa.

Por outro lado, como seres socialmente construídos, cabe ressaltar que determinados comportamentos, memórias e ações podem ser compreendidos não individualmente, mas considerados de forma coletiva. Isso explica-se porque os fenômenos subjetivos e afetivos são construídos essencialmente de forma interacional e, assim, evidenciam o caráter subjetivo em objetos culturais (TASSONI, 2000 *apud* GROTTA, 2001). Especificamente falando a respeito do social e do cultural, Leite (2011, p. 37) afirma que:

Pela posição e importância que ocupam em nossa cultura, família e escola são, talvez, as mais importantes agências de mediação no processo de desenvolvimento dos indivíduos, determinantes essenciais de inúmeras práticas e processos culturais, incluindo o ato e as práticas de leitura.

Atribui-se, portanto, à família e à escola o papel fundamental de formadores de sujeitos leitores, estando esta última no possível alcance dos professores, especificamente os de Língua Portuguesa. Por sua vez, a profissão, permitindo diversos meios de se atingir um objetivo de aprendizado, pressupõe também diversificadas propostas pedagógicas. Destacamos aqui que tais propostas e posturas do profissional são, em parte, um reflexo de seu pessoal. Nóvoa (2002) corrobora esta informação ao afirmar que, no caso do docente, é impossível desvincular o pessoal e o profissional.

Em suma, assume-se a face afetiva do percurso pedagógico, além de que os saberes relativos à profissão docente, da mesma forma, sejam notoriamente considerados como de cunho social. Cabe, por fim, reservar um capítulo para abordar os variados saberes constituídos na trajetória da formação e das vivências do professor de um modo geral, bem como o que se espera dos profissionais da Língua Portuguesa em sala de aula.

#### **2.4 Formação de professor: sobre o caminhar na profissão**

Nesta seção, busca-se refletir acerca de que, na formação dos professores, constitui-se a possibilidade de interlocução nas entrevistas a serem analisadas nos resultados, de modo a destacar que a lembrança, como uma reconstrução, resignificação e atualização do passado em consideração ao conhecimento adquirido

do presente, acaba sendo também influenciada pela trajetória docente desde o momento da escolha profissional até a atuação no magistério cotidianamente.

Em vista disso, estudos como os de Nóvoa *et al* (1992) e Tardif (2015) viabilizam que considerações de caráter comum acerca da carreira docente sejam destacadas. Tal aspecto possibilita o cruzamento de informações acerca de um público específico, particularmente nesta pesquisa, os professores de Ensino Médio de Língua Portuguesa. Primordialmente, há que se ter noção de que existem pontos de intersecção na trajetória docente, como aponta Nóvoa *et al* (1992), em que, independente de idade ou tempo cronológico, algumas fases, ou ciclos da vida profissional do professor, podem ser observados.

A respeito dessas fases da carreira docente, Nóvoa *et al* constataram sete fases distintas, a saber: a entrada na carreira (ou fase exploratória); a fase de estabilização; a fase de diversificação; a fase de pôr-se em questão; a fase de serenidade e afastamento afetivo; o conservantismo e lamentações e, por último, o desinvestimento. Sem especificar, o profissional, ao longo da carreira, concretiza, fortalece, desmitifica ou, não raro, afasta-se cada vez mais de sua carreira, de modo que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (NÓVOA *et al*, 1992, p. 38). Constitui-se, analogamente à afirmação (ou não) da escolha profissional, a consolidação da assimilação de si próprio. Partindo de uma tendência psicanalítica, os autores afirmam que:

[...] a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma ‘dispersão de papéis’ e, daí, a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 40)

Reconhece-se aqui a intrínseca ligação entre profissão e construção de identidade pessoal-profissional. Tal apuração leva, inclusive, à pesquisa realizada durante 12 anos por Maurice Tardif (2015), que, com o propósito de dissertar a respeito da natureza dos diversos tipos de conhecimento que os professores mobilizam em seu cotidiano profissional, destaca alguns saberes que são de fundamental relevância no fazer docente. Para o autor:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2013, p. 11)

Seu estudo preocupa-se em conceber os saberes dos professores como de essência articuladamente individual e social, visto que, profissionalmente, o grupo partilha uma formação aproximadamente comum, frequentam praticamente o mesmo tipo de estabelecimento, possuem programas curriculares e disciplinas passíveis de comparação, entre outros aspectos semelhantes, embora todos esses tópicos sejam concretizados pelos atores individuais.

É a partir de eixos condutores que o autor desenvolve sua pesquisa, de modo que, inseparavelmente, são considerados o próprio profissional da educação, sua condição historicamente situada de trabalho, seu percurso na carreira e a socialização que a docência demanda. Portanto, o cerne de seu trabalho engloba (TARDIF, 2013):

a) O vínculo intrínseco entre os conhecimentos do professor e seu trabalho em sala de aula. Isso requer pensar a respeito das condições e recursos pelos quais o professor é submetido em sua jornada de trabalho. Para o autor, a docência “trata-se de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2013, p. 17).

b) A pluralidade ou diversidade dos saberes. Nas palavras de Tardif (2013, p. 18):

[...] quando questionamos os professores sobre o seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional.

Salienta-se aqui que a origem desses saberes é de natureza social, de forma que eles podem provir da família, de sua própria educação básica, sua cultura, bem como das próprias instituições (documentos oficiais, disciplinas acadêmicas, entre outros) ou mesmo de seus colegas de profissão.

c) A temporalidade do saber, que condiz a todo um contexto de história de vida e de carreira docente. Isso se traduz em afirmar que o aprender a estar em uma sala de aula e a ministrar o conteúdo de forma a ensinar contempla, para além da formação acadêmica, o tempo em que o professor atuou como aluno. Ainda está pressuposto aqui a influência da família, das interações em torno de conhecimentos passíveis de virem a ser escolares. Esses saberes transmitidos anteriormente por outros professores e pela família é uma importante fonte do saber-fazer, ligado às relações

afetivas obtidas na escola e no seio familiar. Com efeito, Guedes (2006, p. 26) corrobora com este fio condutor ao apontar para a formação mimética dos docentes e afirmar que:

A formação do professor é mais extensa do que sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional. Nenhum outro profissional tem relação tão precoce, contínua e sistemática com seu trabalho e nenhuma outra profissão parece tão ao alcance de todos [...] Por isso, ao chegar na graduação, o aluno de uma licenciatura já viveu, pelo menos, onze anos de sua vida em contato diário e bastante diversificado com o exercício da profissão que escolheu [...].

d) “A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber” (TARDIF, 2013, p. 22), que levanta a questão da hierarquização dos diversos conhecimentos adquiridos, consoante à utilidade dos mesmos na atividade docente. Trata-se da experiência como fonte da construção do saber-fazer próprio do professor.

e) A mobilização dos saberes humanos em um trabalho de natureza interativa com outros seres humanos. A escola, inicialmente pensada sob a perspectiva de um modelo industrial, tem transformado seu viés de ação, de modo que os sujeitos que a frequentam sejam vistos não mais de forma materialista, da produção técnica e em massa, mas de maneira mais humana. Há que se levar em consideração, por conseguinte, o prisma sob o qual o professor enxerga seus estudantes e o próprio ensino e, como consequência, quais são as regras, os ângulos éticos e tecnológicos utilizados no momento de interação.

f) A última noção norteadora do trabalho do autor, resultante das anteriores, condiz com os saberes e com a formação dos professores. Tardif (2013) menciona que este princípio é o alicerce das inúmeras reformas educacionais e que procura reduzir a distância entre teoria produzida por universidades e a prática construída pela experiência em sala de aula.

Em síntese, admite-se a necessidade de reconhecer os saberes produzidos no percorrer do processo da trajetória docente, de modo que determinadas etapas da carreira serão vivenciadas conforme o que se tem de consciência acerca da educação, de essência social. Simultaneamente, tem-se na construção de uma carreira e, conseqüentemente, dos saberes que dela suscitam, a formação da identidade profissional enquanto docente, de maneira que a mesma também acarreta a edificação do próprio ser do professor.

No capítulo seguinte, sob o mesmo ponto de vista percorrido, se bem que de maneira mais específica, será versado a respeito do professor de Língua Portuguesa,

com a finalidade de refletir acerca do que socialmente se espera desse profissional em sala de aula, assim como pontos em sua formação que se entrecruzam e o cenário brasileiro no qual estão atuando.

## **2.5 Formação do professor de Língua Portuguesa (LP) e LP no Ensino Médio**

Dado que ensinar a ler e a escrever é considerada como uma das várias atribuições da escola, admite-se que o objetivo principal da aula de português no Ensino Médio é que haja uma reflexão e ação sobre a linguagem, de modo que as formas de expressão sejam concretizadas conscientemente por parte dos estudantes.

A função da disciplina de Língua Portuguesa visa, portanto, ao desenvolvimento metalinguístico (estudar, compreender, refletir sobre e com a linguagem) e comunicativo do aluno. Nesse sentido, de acordo com Leal (2009, p. 1304), “o professor de Português distingue-se dos seus pares por ser o único que, no processo de ensino-aprendizagem produz e reproduz os seus próprios meios de produção”.

Já a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) sugere que a linguagem, como objeto de estudo, seja abordada de forma transdisciplinar. Isso significa afirmar que os professores, ao trabalharem com a linguagem em sala de aula, devem considerar a pluralidade de saberes que essa grande área de conhecimento produz. No referido documento, a linguagem é compreendida como:

[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5)

O Brasil, desde os tempos anticolonialistas, vem passando por transformações linguísticas, tanto na sua forma de escrever quanto na própria concepção que se possui acerca da língua aceitável (GUEDES, 2006). Paulatinamente, a maneira de falar do povo brasileiro foi ganhando espaço nos meios jornalísticos e públicos, o que colaborou para o que Paulo Coimbra Guedes (2006) alcunhou como “a crise de identidade do professor de português”, não mais visto como um detentor onipotente da Língua Portuguesa.

De fato, a transformação requereu reflexão e tomadas de decisão a respeito da educação nacional, o que se traduziu em uma nova forma de ensino da língua

materna. No tocante à organização curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias (2000) iniciam o capítulo que aborda a Língua Portuguesa na escola com uma crítica ao sistema dualista “gramática e literatura” e passa a contemplar a língua e seu ensino como possibilidade de interação social, de modo a construir sentidos e significados sociais. No documento em questão, a leitura passa a ser um dos centros do ensino da língua, uma vez que o aprendizado da gramática estaria centrado na compreensão, interpretação e produção de textos (todos dependentes da leitura) e o ensino da Literatura estaria voltado à leitura em si.

Aliada a essa transição de maneiras de abordagem da língua, a democratização meramente quantitativa da educação (GUEDES, 2006), que trouxe à escola os sujeitos que anteriormente se encontravam excluídos na língua, acarretou analogamente a precarização de recursos e salas superlotadas. Tal fato resultou em professores impelidos a utilizarem os materiais didáticos e provas objetivas, quando se esperava que os aspectos qualitativos (inúmeros modos de expressão) da língua fossem aprimorados. Segue-se, desse modo, a crise, em dois ângulos: a dos professores, em geral, pelas (inadequadas) condições de trabalho, e a dos professores de português, com objetivos a serem atingidos sem as condições propícias.

A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio (2018), por sua vez, focaliza o ensino da língua portuguesa sob o viés dos multiletramentos, através dos diversos gêneros do discurso, com a finalidade de proporcionar aos estudantes as possibilidades de participação social e intervenção crítica na realidade. Nesse sentido, a leitura é vista como um método pelo qual se alcança as competências almejadas para esta etapa de ensino, sob forma de aprofundamento da leitura crítica e analítica, fazendo com que as análises linguísticas recebam destaque no documento, para além da escuta, fala e produção de textos.

A respeito da leitura literária, a qual a Base elucida ser o ponto central do Ensino Fundamental e, posteriormente, também do Médio, o documento destaca que:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BNCC, 2018, p. 491)

Assume-se, conseqüentemente, a importância da leitura literária como formação do sujeito crítico e reflexivo a respeito do mundo e das vivências. Leituras

de outros gêneros são abordadas no documento de forma a agir no meio social e enfatiza-se a importância da produção dos diversos gêneros textuais, levando em consideração as diferentes funções sociais que cada um deles abrange. A mudança nos dois mais recentes documentos oficiais que versam acerca do ensino de língua portuguesa está centrada na recepção e produção. Enquanto os PCNs preocupam-se mais com a questão das leituras, a BNCC direciona-se para a produção criativa e interativa socialmente.

De modo semelhante, ao abordar sua defesa para um ensino de qualidade da língua materna, Guedes (2006) ressalta a importância da leitura da literatura brasileira como cerne do componente curricular e calca sua justificativa na maneira como a literatura permite pensar e perceber a realidade, conceber um país, uma identidade, de forma original e interativa, conceitos tão valorizados socialmente.

O autor supracitado argumenta que a ocupação fundamental do professor de português é a de formar leitores e afirma que esse processo é mais provável de acontecer no interior da escola do que fora dela. De forma a valorizar o caráter subjetivo da leitura, para que se forme leitores, é preciso, acima de tudo, promover um contato mais intimista do sujeito mediador com a leitura, sobretudo com a leitura individual, de forma que se construa sua relação pessoal com o texto:

[...] o professor de português que quiser formar-se leitor para formar leitores, que quiser dar a palavra a seu aluno para que ele conte sua história contada e não contada precisa assumir, em toda a sua precariedade, sua própria palavra para dar ao que leu uma contrapalavra autêntica. (GUEDES, 2006, p. 73)

Em outras palavras, espera-se que o professor também traga a sua bagagem afetiva para a sala de aula, de forma que, deste modo, seja mais propício para o docente fomentar em seus alunos a disposição para a leitura. Para que isso ocorra, o autor discorre a respeito de um processo cíclico de ensinar(-se) a ler, no qual o professor, considerado aqui de forma diferente de um leitor qualquer, observa e constata em si mesmo, enquanto aprende a ler, o que compreende ser relevante para ensinar a seu aluno. Nas palavras do autor, “esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a leitura da tradição” (GUEDES, 2006, p. 75).

O confronto defendido pelo autor é aqui compreendido como uma comparação crítica, na qual o leitor, partindo de suas leituras pessoais, está movido por suas crenças e cultura pessoais, confrontando diferenças e semelhanças entre ambas. Se

a leitura vai de encontro ou compatibiliza com as leituras tradicionais não importa: o relevante aqui é que todas as construções de sentido, especialmente o contraste entre diversas leituras, enriquecem o repertório leitor do sujeito.

## **2.6 Cenário da atuação do professor de Língua Portuguesa na atualidade**

Nas seções anteriores foi discutido que, fundamentalmente, cumpre à escola, sobretudo aos professores de português e literatura, a responsabilidade de ensinar os estudantes a lerem e interpretarem a leitura. Para isso, porém, são necessárias condições adequadas de local de trabalho, formação e valorização de profissionais, recursos didático-pedagógicos, como as próprias bibliotecas e laboratório de informática, disponíveis, entre outros aspectos. Assim, neste capítulo serão abordadas algumas discussões realizadas à luz de estudos realizados na área de Linguística Aplicada e pesquisas (governamentais e não governamentais) envolvendo educação, ensino de Língua Portuguesa, leitura e letramento no Ensino Médio.

Em 2018, foram registrados pelo Censo Escolar 513.408 docentes no Ensino Médio no Brasil. Nesta modalidade de ensino, o estudo aponta que 93,9% dos professores encontram-se formados, mas, desse percentual, 88,6% são licenciados, enquanto 5,3% possuem o bacharelado e 3,3% ainda estão se graduando, o que significa que a maioria dos professores possuem formação adequada para atuarem em sala de aula. O componente da Língua Portuguesa, em conformidade com a porcentagem supracitada, encontra-se em uma posição superior com relação à formação apropriada para o exercício da docência (79,7%), ficando atrás apenas da disciplina de Biologia (79,8%).

De acordo com o mesmo estudo, a disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) nas escolas de Ensino Médio é maior do que a observada em instituições de Ensino Fundamental. Um gráfico disposto no referido documento aponta que a rede federal possui uma qualidade superior às outras, quando o assunto tratado é recursos didático-pedagógicos, como laboratório de ciências, acesso à internet nas salas de aula e laboratório de informática. As demais redes públicas (estadual e municipal), contudo, possuem as menores porcentagens. Todavia, destaca-se aqui que os dados analisados podem ser relativizados, uma vez que uma escola pode ter acesso à internet ou ter banda larga instalada em suas dependências, mas tal recurso não é utilizado em sala de aula, ou

os alunos não possuem acesso a eles, ou até mesmo existe alguma sala específica para este uso, a qual se encontra deteriorada ou inabilitada.

No que concerne à proficiência leitora, o Índice de Alfabetismo Funcional – INAF (LIMA; CATELI JÚNIOR, 2018), em seu último estudo, realizado em 2018 – demonstrou que 30% da população estudada (pessoas de 15 a 67 anos) são consideradas analfabetas funcionais. Isso quer dizer que 3 de cada 10 pessoas, quando não analfabetas, possuem a apenas a capacidade de localizar informações em textos curtos e realizar cálculos simples, bem como identificar números para atividades rotineiras, como medir com a fita métrica, por exemplo. No restante dos 70% da população, apenas 12% é proficiente em sua própria língua materna, ou seja, não possuem problema algum na compreensão e interpretação de textos em situações cotidianas.

Para se ter ideia do que isso significa, apenas esse grupo, de acordo com o Instituto Paulo Montenegro, lê “textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião”<sup>4</sup> (INAF, 2017, retirado da web). Quanto a isso, a organizadora do estudo, Ana Lúcia Lima, afirma, em uma entrevista à Revista Nova Escola<sup>5</sup> (2019), que os professores precisam estabelecer o contato direto dos alunos com os diversos gêneros textuais durante todo o ensino básico, o que vai ao encontro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Já o estudo intitulado Retratos da Leitura no Brasil<sup>6</sup> (2016), organizado pelo Instituto Pró-Livro, tem por objetivo analisar o cenário da leitura no Brasil. Sob outras perspectivas, apresentou dados que indicam que mais da metade da população brasileira pode ser considerada leitora, seguindo os critérios da pesquisa (“ter lido um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa”). Apesar de, na pesquisa aqui realizada, não ser utilizado esse mesmo critério de leitor, é possível

---

<sup>4</sup> Instituto Paulo Montenegro (IPL). **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <<https://www.ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

<sup>5</sup> ANUNCIATO, Pedro. **Analfabetismo Funcional**: “O ponto mais crítico está no Fundamental II”. In: Nova Escola, Revista digital [jun / jul, 2019]. 323. ed. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17547/analfabetismo-funcional-o-ponto-mais-critico-esta-no-fundamental-ii?fbclid=IwAR1tm121wR-IY5G56tkYTym8h5WRO0P4UFLAj78ZWLIegPppu3EYykwQB9c>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>6</sup> Salienta-se, aqui, a grande relevância desse estudo para a observação do comportamento dos leitores brasileiros, seja no ambiente escolar ou em ambientes não formais. Esse estudo possui quatro edições, sendo elas realizadas nos anos 2000, 2007, 2011 e 2015, as quais estão disponíveis em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/> (último acesso em 30 set. 2019).

perceber uma melhora na procura ou no interesse por livros, muito embora isso não incorra, necessariamente, sobre o aumento da proficiência leitora.

Como foi possível destacar nos parágrafos anteriores, cumpre enfatizar que o professor de português, enquanto profissional de escolas da educação básica (Ensinos Fundamental e Médio), por formação, possui a atribuição de desenvolver em seus estudantes as habilidades de compreensão e interpretação dos textos lidos, porquanto profissional que atua na e sobre a língua materna<sup>7</sup>. Do mesmo modo, admitindo a leitura enquanto construção de sentidos a partir do conhecimento prévio do mundo, para nele agir e transformar, foi designada a este profissional a função de formar leitores na escola, sendo essa concebida por Guedes (2003) como a instituição que mais deve possibilitar essa construção.

Por outro lado, a forma com a qual os documentos educacionais são planejados e escritos não condizem com a realidade escolar. Para formar leitores críticos, autônomos e efetivos, é preciso que o professor tenha recursos disponíveis, tanto os didático-pedagógicos quanto o tempo adequado para planejamento de aulas que aprimorem a competência dos estudantes, visto que:

[...] o letramento escolar é antes um emaranhado de ações individuais e de grupo fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio até regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alterando ou substituindo em função de demandas oficiais e/ou do acesso a novidades acadêmicas. (SIGNORINI, 2003, p. 324)

A esse desafio, de cumprir com as exigências do ser professor de português com a realidade dos recursos disponibilizados, convém verificar como o processo de formação de leitor se efetua na vida de quatro professores de Língua Portuguesa, todos atuando no Ensino Médio em escolas públicas (dois deles em escola Estadual e dois deles em escola Federal) e como eles se compreendem no processo de formação de outros leitores.

A intenção, neste trabalho, foi dar voz à subjetividade dos professores, concebidos por Maria Coracini (2000, p. 150) como “sujeitos descentrados, crivados, heterogêneos, perpassados por vozes que provocam identificações de toda sorte”. Situados em uma condição histórica e educacional comum, busca-se também a possibilidade de intersecção entre seus discursos. No capítulo que segue, será

---

<sup>7</sup> Cumpre enfatizar que, em consonância com o que também preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018), todos os demais componentes curriculares, de todas as áreas do conhecimento, acabam também trabalhando os multiletramentos, visto que cada um deles abarca sua própria linguagem constitutiva.

explicitado o percurso metodológico realizado para atingir aos objetivos estabelecidos por este trabalho.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem do presente trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa, processo pelo qual Antonio Carlos Gil (2002) define como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 133). Para que haja um maior rigor científico, por se tratar de uma abordagem que considera aspectos subjetivos na análise de dados, esse método necessita da construção de tabelas, esquemas e textos narrativos.

A proposta deste Trabalho de Conclusão é abordar e analisar os dados de maneira profunda, devido aos objetivos inicialmente traçados serem constituídos da articulação entre os saberes dos profissionais de Língua Portuguesa com o que se sabe a respeito de leitura e letramento no Ensino Médio. Para tal fim, a pesquisa enquadra-se como estudo de campo, explicitada por Marconi e Lakatos (2017) como tendo “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos [...] sobre uma hipótese com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”. Gil (2002, p. 53) ainda destaca que “tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana.” Diante do exposto, foram realizadas entrevistas constituídas de questões abertas com professores de português e literatura no Ensino Médio da rede pública Estadual e Federal.

Com base nos objetivos a que este trabalho se propõe a cumprir, a presente pesquisa classifica-se como Exploratória, a qual Gil (2002, p. 41) explica que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Ressalta-se que os procedimentos abarcados por esse tipo de pesquisa consistem em: a) revisão bibliográfica; b) entrevistas com pessoas diretamente ligadas à temática pesquisada; e c) análise do conteúdo coletado com vistas ao arcabouço teórico previamente delimitado.

Ao delinear o método de coleta de dados, destaca-se o uso do procedimento História Oral (ver 3.1), que visa considerar a importância das memórias construídas e

(re)interpretadas pelos sujeitos participantes no momento em que são rememoradas. De acordo com Guedes-Pinto (2000), este estudo assenta seu propósito na construção de uma compreensão mais aprofundada sobre a história e o cotidiano dos sujeitos e, no caso específico do presente estudo, é possível que proporcione maiores contribuições no sentido de consolidar a relação entre identidade pessoal e profissional do professor de português no Brasil.

A coleta de dados consiste em questões provocadoras que busquem instigar os sujeitos participantes a relatarem, em forma de depoimento, aspectos de suas vidas no tocante ao envolvimento com a leitura, traçando trajetões desde a primeira infância até o exercício da docência. Com relação à análise de conteúdo (ver 3.4), tomo como referência os estudos de Laurence Bardin (2002), que abarca três etapas distintas e complementares entre si: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As etapas deste estudo consistem em, primeiramente, revisão de literatura, especialmente no que diz respeito à leitura, letramento, memória afetiva, formação de leitor e História Oral. No decorrer da revisão, também foram elaboradas as questões provocadoras, com base em hipóteses da pesquisadora, que restituíssem as trajetórias docentes e que abarcassem suas práticas enquanto leitores e formadores de leitores. A partir dos estudos prévios e das coletas de dados, o conteúdo será analisado e constará nos resultados da pesquisa.

### **3.1 História Oral: pressupostos e características**

Baseando-se na classificação da pesquisa anteriormente citada, optou-se pelo uso da história oral como método de coleta de dados. Tal escolha justifica-se, segundo Meihy (2007), por dois quesitos bastante relevantes no contexto do presente estudo: a) “A história oral se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidade humana.” (p. 9) e b) a mesma se destina ao estudo das questões relativas à “[...] memória, construção da identidade e formulação de consciência comunitária.” (MEIHY, 2007, p. 24).

De acordo com Meihy (2007, p. 17):

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de

peças e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

A história oral é compreendida também como um procedimento utilizado para registrar as narrativas experienciadas pelos atores de pesquisa, especialmente aqueles enredados com atividades da esfera pública, traçando tanto suas lembranças contidas e retraduzidas do passado quanto suas reflexões e opiniões com base no que possuem do presente (MOSS, 1974; FREITAS, 2002 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2018).

Ainda segundo Cunha (1997, p. 186), “O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”, reforçando o caráter afetivo e subjetivo da memória, conforme foi abordado anteriormente no referencial teórico.

Em conformidade ao exposto, podemos sublinhar que tal metodologia busca compreender diferentes aspectos da história, da memória e/ou da construção da identidade de um conjunto de indivíduos. Para além disso, vale destacar que estes aspectos foram experienciados pelos sujeitos da pesquisa em um tempo passado, mas estão sendo relatados no presente. Consequentemente, a história oral deve promover a constante articulação entre os aspectos da memória e os modos de narrar dos indivíduos, pois estes aspectos propiciam um momento de reflexão e análise sobre a memória que está sendo contada, transformando-a em uma “história do tempo presente” (GUEDES-PINTO, 2000, p. 94).

Destaca-se aqui que, apesar de as histórias serem coletadas de indivíduos isolados, as mesmas devem, em seu conjunto, levar à construção de um ideário comum que consiga expressar os dados coletivos sem menosprezar as experiências em seus aspectos singulares. Neste sentido, “[...] as entrevistas são relevantes, mas, mais do que elas individualmente, as comunicações com o geral, com o amplo e coletivo são essenciais” (MEIHY, 2007, p. 29), em outras palavras, a formação de uma ideia coletiva é o objetivo desta metodologia, mas esta deve acontecer de modo a valorizar o percurso de cada indivíduo até aquele momento.

Para tanto, a aplicação da história oral deve ser uma ação planejada e preparada devidamente para fins específicos. Em outras palavras, deve partir de um projeto inicial, a partir do qual serão designados os sujeitos, bem como as questões

das entrevistas e as motivações que fomentaram sua concepção. Meihy (2007), corrobora com esta afirmação ao indicar que:

Para a escolha minimamente adequada de um conceito é importante levar em consideração alguns fatores que marcam a existência deste recurso, a saber:

- 1- Necessidade de um projeto que justifique a ação;
  - 2- Vinculação com uma área de estudos ou com propósitos independentes, sempre de interesses sociais;
  - 3- Presença dos meios eletrônicos (gravadores, filmadoras);
  - 4- Reunião direta/pessoal com pessoas dispostas às entrevistas;
  - 5- Definição sobre o uso e destino (arquivamento) das entrevistas.
- (MEIHY, 2007, p. 18)

Por conseguinte, ressalta-se que, em essência, para que a história oral se efetive, deve haver a apreensão dos diálogos entre pelo menos duas pessoas por meios eletrônicos. De igual forma é fundamental pormenorizar cada passo do procedimento para que, do projeto até a análise de conteúdo, o trabalho esteja adequadamente articulado.

Outros aspectos bastante relevantes são: a) o ambiente em que ocorrerá a coleta das fontes orais e b) o tempo destinado para os relatos. No que se refere ao primeiro item, possíveis ruídos, interferências ou constantes interrupções podem causar desconexões entre o que está sendo relatado com o processo de significação da memória por parte do entrevistado, tornando a fala mecânica e empobrecida no que se refere aos aspectos que não necessariamente envolvem a fala, a saber: gestos, expressões, sons, entre outros. No que se refere ao segundo, o tempo estipulado para a entrevista deve ser premeditado, para que o entrevistado tenha ciência do tempo que está se dispondo a conceder para a realização do que está sendo proposto.

Além disso, a coleta deve estar devidamente autorizada pelos entrevistados, considerando-se que é relevante e indispensável que, no termo de consentimento, estejam expressos os objetivos do estudo, bem como a forma pela qual será realizada a coleta de dados.

No que se refere à abrangência da História Oral, Meihy (2007) indica que existem três categorias hierarquizadas, a saber: comunidade de destino, colônia e redes. Em caráter de memória coletiva, encontra-se a Comunidade de destino, composta por um grupo geral a qual a pesquisa trata de estudar. A fim de delimitar o estudo, ainda que em bloco grande, estão as colônias, que começam a desenhar a

viabilidade da pesquisa e as quais seguem alguns critérios mais específicos. As redes, por sua vez, restringem a pesquisa a aspectos mais singulares de determinada representatividade. Ressalta-se, porém, que o ideal é que as redes sejam compostas por mais de um grupo, visto que “nas diferenças internas aos diversos grupos residem as disputas ou olhares diferentes que justificam comportamentos variados dentro de um mesmo plano (MEIHY, 2007, p 54).

Mediante o exposto, neste trabalho caracteriza-se como Comunidade de destino os professores de Língua Portuguesa no Brasil; como Colônia, Professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escola pública no Rio Grande do Sul; e como Redes os seguintes grupos: 1) professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escola estadual; 2) professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escola federal. Quanto à caracterização e classificação da história oral no presente trabalho, foi utilizada a temática, que consiste “no depoimento realizado por um grupo de pessoas sobre um assunto específico” (MARCONI; LAKATOS, 2018), especificamente a respeito das vivências com a leitura na trajetória pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados.

Desta forma, com base no que foi proposto no presente capítulo sobre o planejamento e características da história Oral, passamos para a caracterização e descrição do delineamento do *corpus* investigativo.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa e o *corpus* investigativo**

A escolha dos sujeitos de pesquisa foi delineada seguindo os critérios: a) vivência da pesquisadora com as instituições nas quais os docentes estão inseridos, a saber, uma escola pertencente à rede estadual e uma instituição regida pela rede federal, ambas ofertando a modalidade de Ensino Médio; b) professores de português no Ensino Médio; c) tempo de experiência dos professores, obedecendo a um mínimo de 10 anos; e d) a disponibilidade e acessibilidade a esses professores, já que o método história oral demanda o contato direto do entrevistador com o entrevistado. Deste modo, a escolha de um professor e uma professora de cada rede se deu de maneira arbitrária e não serão abordados neste trabalho aspectos específicos a gênero/sexo.

O *corpus* investigativo, resultado das quatro entrevistas com os professores, deste modo, está constituído de um total de 14.342 palavras, distribuídas em 1.029 linhas, totalizando 32 páginas apenas com as respostas dos entrevistados. Para a

adequada coleta e análise dos dados, todos os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), no qual permitiam a gravação da entrevista e o tratamento das informações conforme os objetivos nele descritos. A seguir, estará discriminado o roteiro da entrevista, bem como as motivações das perguntas e os eixos nas quais elas estarão distribuídas.

### 3.3 Roteiro de entrevista

Com o objetivo de que o entrevistado relatasse experiências com a leitura da infância até o momento atual de sua docência, o roteiro (Quadro 1) foi elaborado com questões que abordassem tais aspectos, possibilitando a ativação da memória dos professores em períodos específicos de suas trajetórias, tanto pessoais quanto escolares/acadêmicas.

Para realizar as questões de forma organizada e sistematizada, foi elaborado um quadro indicando, ao lado das questões, a motivação para a concepção de cada uma delas. Para a formulação das questões motivadoras, a partir do tema formação de sujeitos leitores, o roteiro foi categorizado em seis eixos:

- a) ativação da memória afetiva pré-escolar: as memórias, referentes à leitura ou não, anteriores à escola;
- b) ativação da memória afetiva escolar: memórias que abarcam do período do Ensino Fundamental Final I até o Ensino Médio;
- c) ativação das memórias do Ensino Superior: motivos para a escolha da profissão e mudanças acerca da leitura durante esse processo;
- d) memórias recentes e opinião acerca da prática docente;
- e) as práticas enquanto professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio;
- f) concepção do entrevistado acerca do que é ser um leitor.

As questões, bem como suas motivações, estão representadas no quadro abaixo e foram divididas com uma linha com espessura maior a partir de suas categorias.

Quadro 1 - Roteiro da entrevista contendo questões e motivações

QUESTÃO	MOTIVAÇÃO
1. Qual é a memória mais recorrente ou marcante da sua infância?	Ativar as memórias da infância para dar seguimento ao restante da entrevista.

2. Você se lembra de quando começou a ler?	Ativar as memórias de quando e como o entrevistado ingressou no mundo alfabetizado.
3. Antes de aprender a ler, você tinha contato com leituras, como histórias/livros/revistas/jornais etc. através da mediação de alguém?	Descobrir se o entrevistado já possuía contato com o mundo letrado antes da alfabetização.
4. Como foi sua vivência com a leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental?	Identificar quais práticas e interações com a leitura no Ensino Fundamental I ficaram retidas na memória afetiva.
5. Como foi sua vivência com a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental?	Identificar quais práticas e interações com a leitura no Ensino Fundamental II ficaram retidas na memória afetiva.
6. Como foi sua vivência com a leitura no Ensino Médio?	Identificar quais práticas e interações com a leitura no Ensino Médio ficaram retidas na memória afetiva.
7. Nas aulas de Língua Portuguesa, vocês tinham leitura em sala de aula ou apenas para levar para casa? Silenciosa ou em voz alta?	Identificar como as leituras eram abordadas na disciplina de Língua Portuguesa.
8. Quais foram as leituras que mais lhe marcaram no decorrer do seu tempo na escola?	Resgate da memória afetiva. Exemplificação de livros preferidos.
9. Quem lhe indicou essas leituras?	Descobrir quem influenciou as memórias marcantes quanto à prática de leitura.
10. Por que decidiu ser professor/a de Língua Portuguesa?	Investigar o motivo pelo qual o entrevistado decidiu ingressar no ensino superior para tornar-se docente de Língua Portuguesa.
11. Com relação às leituras que você costumava realizar antes de ingressar na graduação, o que mudou durante sua formação?	Identificar se há desenvolvimentos ou rupturas no apreço da leitura durante a graduação.
12. Você considera que o seu gosto pela leitura hoje seja o mesmo de antes de ingressar na educação enquanto docente?	Identificar se há rupturas entre as experiências pregressas à docência e as experiências atuais enquanto professor/a.

13. Na sua opinião, os alunos de hoje são muito diferentes dos alunos da sua época?	Resgatar na memória comparações entre passado e presente e identificar se há práticas que busquem trazer os alunos do passado de volta ao presente.
14. Na sua opinião, os alunos gostam de ler atualmente?	Reconhecer a percepção do entrevistado com relação aos alunos enquanto sujeitos leitores ou não.
15. Você lembra de alguma atividade que tenha realizado enquanto estudante que sente vontade de aplicar com seus alunos? Em caso afirmativo, por quê?	Resgate de memória afetiva com relação à prática docente.
16. Você lembra de alguma atividade com leitura que tenha realizado com seus alunos que tenha tido bons resultados?	Descrição de alguma prática voltada à leitura que tenha dado certo, na percepção docente.
17. Que recursos, tecnologias e/ou materiais você costuma utilizar em suas aulas de leitura no Ensino Médio?	Verificar se o/a docente busca desenvolver os multiletramentos de seus alunos e se possui recursos onde atua profissionalmente.
18. O que você acredita que seja importante que seja feito na sala de aula para trabalhar a leitura dos alunos em aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio?	Verificação da prática do professor, bem como sua percepção de como a leitura deve ser trabalhado em sala de aula.
19. O que você acha da proficiência leitora dos seus alunos de Ensino Médio?	Verificar a percepção do/a professor/a a respeito da leitura dos alunos (superficial, profunda e crítico-reflexiva)
20. O que é ser um leitor para você?	Identificar qual é a concepção de “leitor” que o entrevistado possui.
21. Você atualmente se considera um leitor?	Verificar se o professor se concebe enquanto sujeito leitor.

Conforme preconiza Eduardo José Manzini (2003), as questões seguiram a ordem de complexidade das questões, obedecendo a sequência das mais fáceis para as mais difíceis de serem respondidas.

Além das perguntas acima referidas, ao final do depoimento a pesquisadora pergunta se há algum comentário que o entrevistado gostaria de expressar, o que possibilitou que alguns dados a mais a respeito do objetivo pudessem ser

investigados, complementando as respostas que abordam a relação que os professores possuem com a leitura e como o processo de sua formação enquanto leitor é passado adiante no transcorrer do exercício docente em sala de aula.

### 3.4 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo se trata não de um único instrumento, mas de um conjunto deles, que abrange diversas formas e é adaptável conforme o objetivo das análises de um campo específico: a comunicação. Nas palavras da autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2002, p. 31).

Bardin afirma que a análise de conteúdo possui dois objetivos principais, a saber a interpretação “válida e generalizável” e o “enriquecimento da leitura”, que consiste em captar particularidades não tão facilmente perceptíveis à primeira vista, mas sim com a análise mais aprofundada. Nesse sentido, para além da contradição aparente da generalização com a especificação, está a complementação de ambos os aspectos. Em outras palavras, as singularidades apresentam-se como passíveis de serem abordadas e verificadas de um modo mais amplo, ou universal.

De acordo com Bardin (2002), quanto ao desenvolvimento da técnica, pode-se separá-la em três etapas distintas (Figura 1), a saber: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

No que concerne à primeira etapa, referente à pré-análise, serão realizadas cinco outras fases, as quais Bardin (2002) alcunha de:

- 1) leitura flutuante, na qual se estabelece o primeiro contato com os dados coletados através de uma leitura geral, que vai tornando-se cada vez mais precisa na medida em que os objetivos e hipóteses vão se delineando;
- 2) escolha dos documentos, que consiste no estabelecimento de um *corpus*, que será submetido à análise, o qual, no caso deste trabalho, constitui-se da transcrição de entrevistas semiestruturadas. Esta fase obedece as regras de:
  - a) exaustividade – onde se considera todos os aspectos existentes no conteúdo, incluindo impressões de não interesse ou dificuldades de acesso;
  - b) representatividade – onde seleciona-se elementos representativos de acordo com os objetivos da pesquisa, cujos significados e consistência precisam ser priorizados em decorrência do que foi proposto investigar, acarretando em uma

redução do conteúdo a ser analisado; c) homogeneidade, onde considera-se a relação próxima com a categoria temática e d) pertinência, onde o material selecionado deverá estar condizentes com os objetivos e questões motivadoras elaboradas;

3) formulação de hipóteses e objetivos, sendo estes últimos os designados para esta pesquisa e já estabelecidos no início do trabalho, bem como estabelecem a finalidade do trabalho e traçam o percurso no qual os resultados se direcionarão;

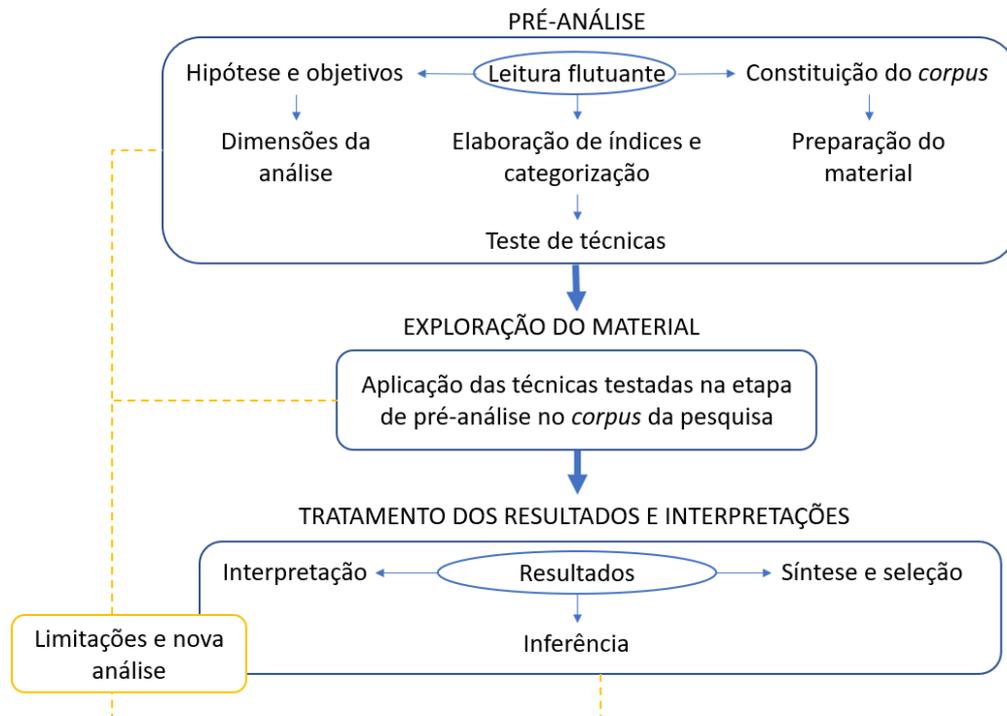
4) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores ocorrem quando os textos produzem menções temáticas, podendo ser elas categorizadas, obedecendo aos objetivos da pesquisa;

5) por último, a preparação do material, que dará suporte à análise correspondendo a possibilidades de leitura, na qual o material completo será reunido e deverá estar organizado por números.

Quanto à segunda etapa, pertinente à exploração do material, define-se as categorias de análise, que servirão, após o processo de interpretação e inferência, para estabelecer o texto resultante da síntese das categorias, o qual expressará os resultados da pesquisa. Trata-se da administração das etapas concluídas da pré-análise.

No que diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, à terceira etapa, as categorias temáticas serão sujeitadas a processos de decomposição dos conteúdos identificados nos depoimentos, para então serem possíveis as interpretações de dados. É importante ressaltar que as análises dos conteúdos temáticos não devem desprender-se da noção de conjunto, levando-se em consideração aspectos relevantes para também identificar possíveis contradições e progressos.

Figura 1 - Esquema da análise de conteúdos

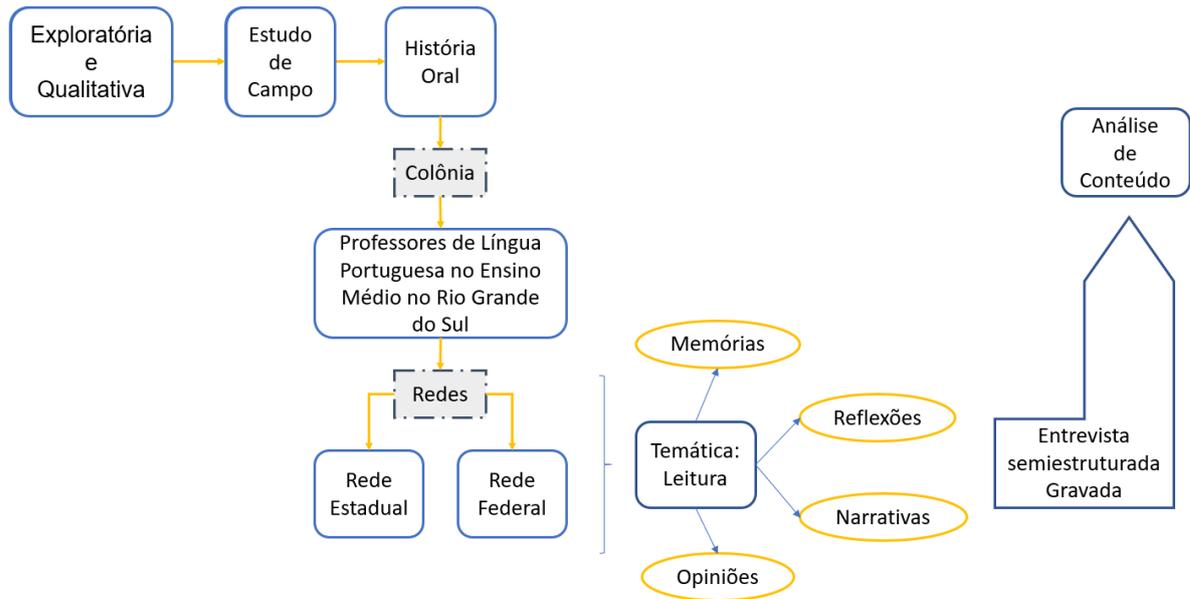


Adaptado de Bardin (2002) *apud* Silva e Fossá (2015)

Na Figura 1, encontra-se um panorama a respeito da análise de dados, tal como preconiza Bardin (2002). Ressalta-se que as três etapas – Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados e interpretações – não seguem uma ordem cronológica específica, mas necessariamente conversam entre si, sendo passíveis de (re)adaptações ao longo do processo de pesquisa.

Na Figura 2, apresenta-se o esquema produzido para este estudo, a partir do capítulo nomeado “Percurso Metodológicos”, desde sua definição no campo da pesquisa até a etapa de análise de conteúdo.

Figura 2 - Síntese do percurso metodológico



Fonte: Autoria própria, 2019

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo, busca-se articular os conceitos abordados no referencial teórico às entrevistas realizadas com os docentes.

Primeiramente, a trajetória dos docentes entrevistados foi remontada, através do decorrer dos eixos elaborados para o roteiro de entrevistas, iniciando desde o período anterior à escolarização até as práticas já enquanto professor formado de Língua Portuguesa. Foram analisados, então, aspectos da formação do leitor, da leitura e da prática docente relacionada à leitura. Ao repensar a respeito da profissão docente como ligada à afetividade, subjetividade e da formação comum aos profissionais de Letras, concomitantemente às questões listadas acima, procurou-se identificar como a sua formação pessoal estabelece princípios para a sua prática docente e como o próprio professor se enxerga no processo de formação de leitores.

Posto que a memória, apesar de subjetiva, compõe um todo social, foram identificadas interlocuções a respeito dos dizeres docentes quanto a: 1) ser leitor; 2) o afastamento das realidades do Ensino Médio Federal do Estadual; 3) Princípios norteadores, citados pelos próprios docentes em entrevista, para o fomento da leitura em aulas de Língua Portuguesa.

O procedimento História Oral temática foi, deste modo, imprescindível para traçar os caminhos percorridos pelos professores no que concerne à sua própria formação de leitores e de suas perspectivas quanto ao fato de serem os principais corresponsáveis pela formação de novos leitores. Cumpre lembrar, neste momento, que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dois professores de Ensino Médio de um Instituto Federal (Docente A e Docente B) e com dois professores de Ensino Médio da rede Estadual (Docente C e Docente D), sendo todos eles professores de português e/ou literatura.

### **4.1 Docente A: curiosidade, sensibilidade e beleza como vantagens para a formação leitora**

É muito claro para a Docente A que a oralidade, prática que defende, tem suas origens nas cantigas, quadrinhos e versinhos de seu pai. Atrelado à família ainda, porém competindo à escola, encontra-se na docente a influência da irmã, que trouxe à leitura a possibilidade de vida, de cores e do lúdico.

Essas referências são trazidas para a sala de aula, mas o que realmente despertou a paixão por ser professora de Língua Portuguesa e/ou Literatura foi a

prática, pela qual a docente teve de estudar e, decorrente disso, conhecer um universo de leituras que se interligam e entrelaçam.

#### 4.1.1 Formação leitora anterior à escolaridade

Ao ser questionada qual seria a memória mais recorrente de sua infância (pergunta 1), a docente destaca as brincadeiras com o pai, marcadas pela oralidade, nas quais se fazia o uso de quadrinhas e versinhos. Em casa, a professora não tinha contato com livros e, posteriormente, na escola, não havia biblioteca. Portanto, as lembranças de infância da docente estão centradas na oralidade do pai.

Quanto ao mundo da escrita, a professora relata que a mãe tinha uma amiga professora, que deixava que a pequena a acompanhasse para suas aulas, momento no qual ela aprendeu a ler. Ela relata as memórias da silabação, de modo que afirma: “eu lembro da cartilha, eu lembro dessas frases soltas, mas histórias, versinhos, poesias, o que eu lembro é do meu pai, em casa, mas não da escola”. Assim, a entrevistada não possui lembranças, até o ensino fundamental inicial, de nenhum(a) professor(a) contando histórias, apesar de enfatizar a lembrança que possui da professora alfabetizadora.

#### 4.1.2 Formação leitora no período da escolarização básica

Foi na idade em que estava cursando o Ensino Fundamental final, ainda que concernente à família e não à escola, que a docente teve o primeiro contato com o lúdico da leitura. Sua irmã era professora e estava abordando, com seus alunos, o livro “Lúcia já-vou-indo” da autora Maria Heloísa Penteado<sup>8</sup>, sobre o qual confeccionou cartazes com desenhos da história e montou um painel para trabalhar com os estudantes. A docente expressa o quanto ficava fascinada com todos aqueles “desenhos bonitos” e o quanto aquilo tudo a havia deixado curiosa e afirma que a leitura “representou, assim, um colorido que eu não tive, enquanto criança na escola [...]”. Ela relata que ainda hoje lembra da história e afirma que, quando iniciou a carreira docente, também trabalhou com seus alunos e ainda, posteriormente, leu para o filho. Neste momento da entrevista, destaca-se uma influência da irmã na escolha de sua profissão, o que remonta ao Ensino Médio, quando cursou o Magistério, hoje conhecido como Curso Normal. Enquanto criança/adolescente, ela

---

<sup>8</sup> PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia já-vou-indo**. Editora Ática, 1978.

via a irmã lendo, mas isso por si não despertava seu interesse próprio pela leitura. Foi o lúdico das atividades advindas da leitura que despertou sua curiosidade, visto que a docente corrobora durante toda a entrevista que não possui memória alguma de leitura relacionada à escola durante todo o período de sua educação básica.

Durante esse momento de sua vida, estava ocorrendo a abertura política dos anos 80, então os textos de sociologia trabalhados no Magistério sobre burguesia e proletariado a interessavam. As leituras memorizadas pela docente nessa época eram os teóricos, inclusive ela não possui lembranças da disciplina de literatura na escola. Apesar disso, ela relata que produzia muitos materiais e estavam sempre preocupadas com as funções dos estágios. Ela não possui lembrança de haver professores cobrando leituras no Ensino Médio e afirma que “[...] a leitura pra mim no fundamental e no médio é como se fosse, assim, um lado obscuro, assim, da minha vivência enquanto leitora. Bem sombrio... não vejo... eu olho para trás e não me vejo lá, lendo, nesse período.”

Inicialmente, a docente optou pelo curso de Letras – Português / Espanhol porque tinha interesse pela Língua Espanhola. Todavia, um grande divisor de águas na vida da docente, que, posteriormente seguiu a carreira nos estudos literários, foi quando, no segundo ou terceiro ano após o ingresso na universidade, ela ministrou suas primeiras aulas de literatura.

#### 4.1.3 Formação leitora decorrente da prática docente e percepções no tocante a ser leitor(a)

Todas as não leituras da educação básica precisaram ser atualizadas para que a docente pudesse reger suas turmas de literatura. Se até o magistério as leituras literárias não eram cobradas, na faculdade o inverso ocorria, o que fez a docente afirmar que ela lia especificamente para as provas. Isso acontecia até ela dar início à carreira docente, momento em que ressalta que “ali é que as coisas começaram a mudar. Porque então pra ser professora eu tinha que ler. [...] então, foi só quando eu fui desafiada a ser professora é que eu fui correr atrás daquilo tudo”. A Docente A, no que concerne à própria formação leitora, destaca ainda que “aí tu vai descobrindo um mundo que até então tu não conhecia, e aí uma leitura puxa a outra, né?”, apontando para as interligações possíveis de se realizar entre mais de uma leitura, entre vários mundos.

Ao ser questionada a respeito da diferença entre os alunos de quando a própria docente era uma aluna e os alunos da atualidade, a professora faz um elogio aos atuais, afirmando que, em termos de conhecimento de mundo, ponto de destaque na resposta, eles estão muito além de quando ela era uma estudante. Nesse viés, ao ser questionada o que significa ser leitor, ela afirma que:

ser leitor é estar aberto ao mundo [...] ele tem que saber ler à sua volta, todos os fatos, todos os acontecimentos, todos os sinais que estão à sua volta ele tem que saber ler, ele tem que compreender, ele tem que interpretar aquilo pra depois se voltar pra palavra, porque daí a palavra se torna muito mais fácil. Porque aí ele já tem o conhecimento daquilo que está a sua volta e a palavra só vai traduzir aquilo e vai conduzir adiante pra aprofundar aquelas teorias, que ele já tem dentro de si, na verdade, né, então um autoconhecer-se, é um voltar pra si mesmo e buscar as respostas.

A partir do pressuposto, a professora considera-se uma leitora. Foi possível articular o dizer da docente com a leitura da palavra-mundo, do autor Paulo Freire (1989), anteriormente discutida no Referencial teórico, de que a leitura na verdade é um exercício de ativação do conhecimento que já se possui acerca do mundo, bem como a reelaboração desses saberes, que retornarão ao mundo também. Sempre nesse exercício de (re)interpretação.

Nesse viés, Petit (2013) aborda a leitura como uma forma de construção de si mesmo e, para a autora, é de fundamental relevância que o leitor mantenha identificação com a sua leitura, de forma a despertar, aguçar ou mesmo ativar a consciência de si mesmo, em um processo de um constante “decifrar de sua própria existência” (p. 46)

Um aspecto relevante da entrevista no que diz respeito às práticas pedagógicas com relação à leitura é a de que uma atividade bastante recorrente em suas turmas é a oralidade, o que torna passível a alusão às brincadeiras com o pai, ainda na primeira infância. Tal aspecto é bastante claro para a professora, que confirma que esse primeiro contato com o pai a construiu como leitora e também é recorrido pela docente no momento de construção de outros leitores em sala de aula:

A questão da musicalização das palavras, né, que constroem esse universo mágico né dentro da gente, que nos, faz hã, abrir, que faz com que a gente se abra pro mundo da palavra né, através do verso, da rima, da música. Hã, é uma magia que toca na gente e aí nos abre pra outras oportunidades, então, através da oralidade buscar chegar, né, no aluno pra introduzir então a palavra. Então ler o mundo através da música, da poesia, do ritmo pra introduzir a palavra escrita.

Abre-se, desse modo, os caminhos para a leitura a partir da sua beleza sonora, dos significados e sentidos construídos previamente pela entonação, pelo som, pela

música, tal como na infância da professora, afetivamente gravada na memória. De igual maneira, a educadora afirma que antes da leitura obrigatória, “é preciso dar a ler, né, e esse dar a ler é oportunizar a leitura, né, seja ela qual for”, momento no qual se instaura um espaço, não propriamente físico, mas também temporal, em que o estudante possa aprender onde e como ler, em um aprendizado que ultrapassa a sala de aula. Oportuniza-se, antes da cobrança de leituras, o contato com qualquer leitura de interesse dos alunos, tais como gibis, revistas, texto jornalístico, entre outros tantos, e a docente afirma que ambas as atividades – oralidade e leitura descompromissada – são bem acolhidas entre os alunos. Nessa perspectiva, para a docente, a leitura é, acima de tudo, “um ato de amor, de querer”, independentemente deste ato ser solitário ou coletivo.

Para que as diversas formas de leitura se concretizem, a professora faz uso do livro físico e das plataformas digitais para acesso à leitura, por exemplo, a internet, onde se acessam textos, vídeos, músicas, viabilizando as diversas associações possíveis das leituras. Porém, especialmente o “espaço mágico da leitura”, nas palavras da docente, terá a capacidade de atrair os sujeitos para o mundo letrado.

#### 4.1.4 Concepções acerca da leitura e práticas pedagógicas para a formação do leitor em sala de aula de Língua Portuguesa: pensando nos Direitos Humanos

Retoma-se aqui o encantamento experimentado desde o contato com “Lúcia já-vou-indo”, de que é no lúdico da leitura que se conquista o leitor e se desenvolve o interesse pela leitura, de modo que, “se não entrares no mundo mágico da leitura, tu não vais cativar o teu aluno”. Aqui, a entrevistada compreende que é na prática concreta que também se forma leitores, ao passo que o professor sugere, comenta, dialoga com seus alunos a respeito de leituras, quando ele lê para e com os estudantes, quando se tem a delicada percepção de quando se deve instigar comentários a respeito da leitura e quando se deve deixar a leitura agir dentro de cada um. Há, ainda, que se possuir a sensibilidade de abordar a pós-leitura no momento e de maneira adequada.

Sob esta ótica, a professora acredita na “transformação de pessoas e de mundo através da leitura” e se diz apaixonada pela temática. Para que essa mudança ocorra, contudo, para ela é fundamental que o próprio professor acredite firmemente nesse objetivo, nessa possibilidade e na sua importância, fatores que devem ser primeiramente bem trabalhados na formação de professores de línguas.

Diante de toda a trajetória exposta neste capítulo, foi possível verificar a influência da família, primeiramente na construção da Docente A enquanto sujeito leitor e, posteriormente, enquanto construtora de outros sujeitos leitores, especificamente no que diz respeito ao uso da oralidade – cuja referência encontra-se nas memórias do pai – e do lúdico da leitura – por influências da irmã, também professora. Tal consideração torna possível remontar às questões da subjetividade, tanto na formação do leitor quanto na formação de professores, uma vez que, através das experiências passadas da docente, ela possui suscetibilidade para abordar as leituras de forma semelhante ao que um dia vivenciou e que lhe fizeram bem. Essa perspectiva corrobora a afirmação de Cândido (1995, p. 172), ao defender o direito à Literatura, quando afirma:

Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...] Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos.

Assim, no que diz respeito à visão que possui de si mesma enquanto formadora de leitores, ela carrega em si a responsabilidade de cativar em seus alunos o mesmo sentimento que ela possui com relação à leitura e àquilo que considera ser importante no ato ler: o conhecer, compreender, interpretar, contracenar com o mundo. De absorver a sabedoria do mundo, traduzida ou não na palavra escrita, e transformar seu conhecimento próprio em um saber cada vez mais aprofundado.

#### **4.2 Docente B: a leitura como aspecto central para reflexão e argumentação**

Como fatores relevantes para a formação de leitores, a família e a escola começaram e abriram horizontes para a leitura e continuação da mesma. Com relação à família, destaca-se o pai, enquanto exemplo de leitor, conferindo ao filho, em um primeiro momento, seu gosto pelas histórias em quadrinhos e histórias de bolso; e o avô, que, mesmo analfabeto, pedia ao neto que lhe realizasse leituras e lhe explicava o significado, trazendo a discussão acerca da leitura como uma prática fundante para a prática do professor.

Quanto à instituição escolar, houve um contato com a biblioteca que não era comumente praticada naqueles tempos: o aluno teve a oportunidade de, nas idas ao local, caminhar pelo acervo, folhear e escolher os livros de seu interesse. Foi

igualmente no Ensino Médio que o contato com a literatura brasileira foi instaurado, leitura que o professor carrega consigo para desenvolvimento pessoal e profissional.

Para o docente, a leitura é vista sob a perspectiva de um universo de possibilidades para a reflexão crítica da sociedade, de si mesmo, de suas práticas enquanto docente e a respeito do exercício de empatia.

#### 4.2.1 Família como primeiro incentivo à formação leitora

As memórias acerca da primeira infância estão direcionadas às correções da mãe, no sentido de impor disciplina, e às leituras realizadas também pela mãe e, principalmente, pelo pai antes de dormir. As leituras antes de dormir eram rotina na infância do docente, até o momento em que já não mais conferiam sono à criança, visto que lhe despertavam a vontade de ler mais.

Cumprе enfatizar, a partir do relato do docente entrevistado, a afirmação de Revoredo (2010) no que consiste à receptividade à leitura pela família, em um processo que, como a criança aprende desde o momento em que vem ao mundo através da interação com o outro, ela percebe, através de sua família, aquilo que é ou que não é bom. Especificamente falando, pode-se depreender que a participação ativa da família com a leitura promove e incentiva a criança a se tornar uma leitora no futuro. Analogamente a esse pressuposto, o Docente B afirma que “minha família sempre teve muitos livros, minha mãe me contava histórias, mais o pai, de noite eles iam ler para mim, tinha umas coleções de fábulas, sempre isso fazia parte”.

Nessa sequência, o professor destaca que a família possuía vários livros e que ele possuía o pai como referência de leitor. A mãe lia, mas tinha preferência pela televisão, pelas novelas, e o que restava ao pai e filho eram as leituras. O que havia para ler em casa, pertencentes à figura paterna, eram gibis do personagem Tex Willer<sup>9</sup> e livros de bolso, que continham histórias de detetives, sendo estas as primeiras leituras, por gosto, do entrevistado. Concomitantemente a essas primeiras vivências com a leitura, o pai também comprava gibis da Turma da Mônica, Zé Carioca, Tio Patinhas, entre outros.

Além da vivência com as leituras do pai, o docente lembra que o acervo estava sempre sendo renovado; o pai saía de casa com uma pilha de livros e voltava com a metade daquela quantidade, pois trocava 2 livros por 1. Com o avô, analfabeto, ele

---

<sup>9</sup> Revistas de histórias em quadrinhos produzidas em Milão, a partir de 1948, por Giovanni Luigi Bonelli.

realizava a leitura de “O Capital”, de Karl Marx em voz alta e o avô lhe explicava, ambos discutiam a leitura, para o que o entrevistado afirmou que “ele era analfabeto, mas ele sabia mais do livro do que muito professor que eu conheço aí e se diz leitor d’O Capital.”

Em contrapartida, estudando durante toda a sua educação básica em escolas particulares, o docente não lembra das leituras exigidas na primeira escola, da qual foi convidado a se retirar em meados da 7ª série, apenas das metodologias utilizadas como finalidade para as leituras. Tratava-se de bancas, nas quais três professores assistiam à apresentação de cada aluno a respeito da leitura e faziam questionamentos acerca da mesma, e aconteciam em torno de 2 a 3 vezes por mês, quantidade também de livros obrigatórios.

Já na outra escola, porém, a gosto pela leitura sofreu alterações e amadurecimento, visto que as leituras que o docente realizava em casa já não mais satisfaziam suas curiosidades, visto que, em suas palavras, ele “já sempre sabia o final”.

#### 4.2.2 Ensino médio na formação leitora como agente transformador da leitura

Em tempos em que a biblioteca tinha acesso permitido apenas a professores e bibliotecários, a professora de português do Ensino Médio, percebendo seu interesse pela leitura, conferiu-lhe a oportunidade de caminhar pelo acervo e escolher, a partir daquilo que lhe interessava, suas próprias leituras. O entrevistado afirma que “essa professora me ensinou a ler a literatura brasileira com outros olhos, a não simplesmente uma leitura corrente, assim. Então eu acho que ela, sim, transformou minha visão de leitura”. Nesse sentido, a leitura apenas por prazer ou lazer já não correspondiam mais aos interesses do docente, que, do mesmo modo como realizava as leituras e discussões com o avô, via nos livros e textos uma base para a reflexão e conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, ao ser questionado a respeito das leituras que mais lhe marcaram no decorrer de sua escolarização, o professor destaca a literatura brasileira, especialmente nos autores Machado de Assis e Lima Barreto, esse último apontado como o autor que mais lhe marcou. Novamente, as reflexões a respeito das obras são citadas como referência para a preferência dos livros, os quais ressaltou-se “Dom

Casmurro”<sup>10</sup>, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”<sup>11</sup> e também “Vidas Secas”<sup>12</sup>, de Graciliano Ramos, realizadas por motivos que variaram entre indicações da professora de português e leituras obrigatórias para vestibular.

Curiosamente, o professor iniciou três cursos superiores diferentes, a saber, Odontologia, Economia e Contabilidade, mas concluiu apenas um: Letras – Português/Espanhol. O motivo por ele ter escolhido o curso, inicialmente, de acordo com ele mesmo, foi pela quantidade de mulheres que o cursavam, ao que ele admite posteriormente que acredita, na realidade, que tenha habilidade e que nasceu para a profissão. Inicialmente, o entrevistado gostaria de ser professor de Espanhol, mas, com a oportunidade de ser professor de Português, acabou se apaixonando. O professor, porém, afirma que foi “começar a ler mesmo foi no mestrado e doutorado. E na prática da aula... foi quando eu comecei a dar aula que eu vi que faltava muita coisa [...]”.

A partir dessa assertiva, aliada ao repertório de leituras que o docente carregou de casa e do Ensino Médio, o docente não considera que o gosto pela leitura tenha sido transformado com a graduação, apenas o viés com que a leitura era realizada, visto que nesse momento não havia tão intensamente a cobrança de leituras e o mesmo reitera que sempre fora um leitor fluente.

#### 4.2.3 Concepção acerca do que e ser leitor

O que o docente compreende por ser leitor é o saber articular as leituras realizadas com a finalidade da reflexão, é fazer uso da criticidade, não apenas em termos políticos e/ou sociais, mas em qualquer nível de sua própria existência. Assim, o docente ressalta que “[...] eu entendo que para ser leitor, primeiro, é tu conseguir ou tu buscar, através da leitura, a tua paz interior, tu te encontrar como ser humano, como pessoa, como profissional [...]”. A leitura, para o entrevistado, deve ter o propósito de refletir sobre a sociedade, sobre a vida, sobre as aulas que pretende ministrar, sobre suas próprias práticas docentes, sobre o que se passa com outras pessoas e, todas elas, podem ser realizadas a partir de romances, notícias, livros teóricos, textos disponibilizados para domínio público, entre outros. Para o professor, “a leitura é isso, a leitura é vida, ela tem que fazer parte da vida das pessoas” e, para tanto, o ideal é

---

<sup>10</sup> DE ASSIS, Machado; CIVITA, Victor. **Dom Casmurro**. Civilização Brasileira, 1977.

<sup>11</sup> DE ASSIS, Machado. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Ateliê Editorial, 1998.

<sup>12</sup> RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Editorial Norma, 2003.

que elas sejam trazidas para a sala de aula e sejam discutidas com os estudantes. Em consonância com esse aspecto proposto pelo professor, Grotta (2000, p. 26) afirma que:

A leitura configura-se como uma atividade linguística que possibilita ao sujeito ter acesso aos bens culturais da sociedade em que vive, ampliar sua compreensão da realidade, bem como participar e intervir na mesma, questionando o que sendo falado/escrito sobre ela. Isto porque, na prática da leitura, o sujeito/leitor, além de produzir sentidos ao texto, ressignifica ou reafirma seu modo de ser e de pensar.

Para isso, ressalta-se aqui a importância e o respeito com que a figura do professor é vista, como os grandes responsáveis por ensinar os estudantes a lerem, fato que não se limita apenas ao professor de português/literatura, mas a todos os docentes de todos os componentes curriculares.

Uma referência às atividades que realizava com o avô e com os demais professores do Ensino Médio, trazida à tona pelo professor como constituinte de sua própria prática, é o conversar sobre as leituras, de fazer trocas a partir do que foi lido. A participação dos estudantes quando a leitura é abordada pelo professor é vista com o entusiasmo de um dever cumprido, situação também lembrada pelo docente de quando ele era aluno, quando via a satisfação de seus professores quando ele próprio participava das interações.

Outro fator marcante em sua vida enquanto estudante no período da ditadura foi o sumiço, sem notícias ou informações posteriores, de alguns professores seus. A cidade em que o professor cresceu era área de segurança nacional, então os militares estavam bastante presentes e, dependendo do direcionamento que os professores empregassem em determinadas leituras, eram alvo de censura e de possíveis desaparecimentos. Como o próprio entrevistado afirma, “é uma leitura minha hoje, depois de adulto. Na época, eu não conseguia entender isso aí”.

Nessa perspectiva, convém ressaltar a memória como uma releitura do passado, uma retradução do que foi experienciado anteriormente fundamentada nos conhecimentos atuais, visto que alguns cenários vividos são constantemente reformulados na medida em que se assentam novos saberes em nossa memória.

#### 4.2.4 A prática docente

O maior recurso didático-pedagógico disponível, para o professor entrevistado, é ele mesmo. As maneiras como ele aborda as leituras, as brincadeiras, os momentos de seriedade, o fato de enxergar seus alunos como seres humanos são o que

possibilitam ao docente fazer a afirmação de que o maior atrativo em sala de aula ainda deve ser o professor.

É interessante destacar que, ao responder o que significa ser um leitor, o docente enumerou diversas leituras que ele realiza com propósitos distintos, mas que muitos deles são levados para a sala de aula e abordados com seus estudantes.

Nesse sentido, conforme enfatiza Tardif (2013, p. 230):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim, os conhecimentos e atividades de leitura relacionadas ao cotidiano do professor também possuem influência na prática do docente, de forma que o mesmo traz aquilo que significou para si próprio, com base também na reflexão sobre a prática e sobre o planejamento, para a sala de aula, buscando, da mesma forma, significar para seus alunos.

Para o entrevistado, a leitura, no sentido de percepção de diferentes entonações, verificando pontuação do texto, ou seja, a oralidade da leitura, é tarefa a ser desempenhada pelo professor de português, a fim de aprimorar a leitura oral de seus estudantes também. Porém, ressalta ele que a leitura, em si, é responsabilidade de todos os professores, de todos os componentes curriculares, o que evidencia a questão dos multiletramentos, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular, que define, para a prática em sala de aula, que as leituras e produções se direcionem às diversas segmentações sociais, como o campo jornalístico-midiático, o campo artístico-literário, entre outros.

O professor, em comentário final, reafirma que o ensino da gramática não deve ser o foco da aula de português, mas sim a formação de leitores capazes de realizarem interpretação e que façam uso da argumentação.

#### **4.3 Docente C: entre os anseios e a satisfação de ser professor de português**

Aqui, a curiosidade e o interesse do Docente C pelo estudo, pelo desconhecido e pelo novo o conduziram à sua formação enquanto docente, enquanto que o gosto pela leitura e pela disciplina de Língua Portuguesa direcionaram a escolha da área.

Para o professor, a contextualização e o deslocar da reflexão do passado da obra para o presente do aluno é uma atividade primordial para abordar a literatura em sala de aula, bem como a disponibilização do material sob diversas formas, na falta do livro físico.

A falta de compreensão da leitura, para o entrevistado, provém da falta de incentivo à leitura em casa, bem como o uso da leitura fácil promovida pelo avanço das redes sociais. Todavia, o professor acredita em seu trabalho e busca ensinar pelo exemplo de que é possível obter prazer com a leitura.

#### 4.3.1 Formação leitora por meio dos irmãos mais velhos

Foi na brincadeira de escolinha que os irmãos mais velhos ensinaram o Docente C a ler. A família, porém, não carregava consigo o hábito da leitura, com exceção da Bíblia, que a mãe lia, e que acabou sendo o único contato, em casa, que o professor tinha com livros.

A instituição escolar aqui é vista com bastante referência ao gosto pela leitura do docente, visto que, enquanto menino, era bastante curioso e, portanto, aguardava ansiosamente o dia agendado para sua turma ir à biblioteca da escola. Assim, nos primeiros anos do Ensino Fundamental as idas à biblioteca são lembradas pelo docente como um momento de festa, extremamente valorizadas pelas crianças.

Uma leitura que marcou sua trajetória no Ensino Fundamental I foi o livro “Represália de bicho<sup>13</sup>”, de Tatiana Belinky, no qual os bichos, em forma de poemas, revoltavam-se pelo fato do ser humano utilizar seus nomes para ofenderem outros seres humanos, e o fato de não ter em casa esse tipo de leitura promoveu um encantamento maior ainda diante do desconhecido. Conforme Kleiman (2005, p. 35),

Crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias – na creche, no lar, na escolinha – poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação (até mesmo entediantes exercícios de cópia do quadro-de-giz), porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem a ajuda do adulto.

Tal assertiva permite justificar a relação positiva que o professor teve, posteriormente, com os conteúdos programáticos, especialmente os de português.

Os anos finais do Ensino Fundamental foram marcados pela visualização, ou pela visão, enquanto sentido, porquanto os interesses do docente voltavam-se

---

<sup>13</sup> BELINKY, Tatiana. **Represália de bicho**. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.

principalmente pelos jogos de vídeo game e pelas histórias em quadrinhos, especialmente do universo da Marvel. Ademais, a coleção Vagalume se mostrou presente enquanto passatempo durante o intervalo das aulas e a bibliotecária da escola é bastante lembrada quando desse período, pelas indicações de leituras, de forma direta ou indireta, e pela organização de seu próprio espaço de trabalho, este envolvendo a leitura. Conforme Revoredo (2010):

Diante do exposto, é necessário que os responsáveis pelas bibliotecas escolares tenham ciência de que, para que a efetiva mediação aconteça, atitudes além das relacionadas à organização e manutenção de acervos devem ser tomadas, como por exemplo, o hábito de estimulação e incentivo à leitura, o cuidado com a linguagem utilizada com as crianças, a criação de um ambiente favorável à leitura, etc.

Nota-se, portanto, que a bibliotecária teve uma fundamental relevância na formação leitora do Docente C, visto que ele, enquanto aluno, sentia-se confortável e impelido a ir à biblioteca, tanto para divagar pelo acervo quanto para pedir indicações.

#### 4.3.2 Formação leitora no Ensino Médio e a escolha pela profissão de professor de Português

A vivência no Ensino Médio permitiu ao professor que conhecesse o Realismo e o Modernismo, períodos dos quais retirou suas leituras favoritas, como a de Jorge Amado, “Capitães da Areia”. Esses períodos destacados pelo docente salientam-se também devido ao seu gosto pessoal por aquilo que é passível de acontecer; histórias fictícias não chamam tanto sua atenção quanto aquelas baseadas em fatos reais. O professor afirma que “[...] foi ali que eu passei a ver que a literatura não era só aqueles textos com palavras antigas, com vocabulário rebuscado e coisa e tal.”

O Ensino Médio, dessa forma, é apontado pelo professor como um marco, visto que igualmente neste período ele decidiu ser professor de português, tanto pela gramática quanto pelo gosto e a fluência na leitura. O docente afirma: “quando eu via, eu tinha muitas possibilidades de explicar uma coisa que eu sabia, que eu percebi que português pra mim é mais fácil de explicar”.

Quando questionado a respeito das leituras que mais lhe marcaram, o docente destacou a série Vagalume, “Capitães” e “O cortiço”. A partir da etapa do Ensino Médio, porém, quando foi mencionado se “Represália de bicho” era uma leitura marcante para ele, o docente afirma que “era poesia, era bonitinho, mas a poesia,

depois que amadureci, não foi a coisa mais forte na leitura pra mim. Pra mim, a leitura era mais o evoluir do ser humano, sabe?”.

Assim, retomando sua leitura preferida, “Capitães da Areia”, o docente encanta-se com o poder da literatura de evidenciar a respeito das consequências de nossas ações e escolhas, a tangência com o real e com o possível marcaram sua vivência com a leitura. Assim, a visão do docente quanto à leitura, quando afirma “eu acredito plenamente no poder da leitura para formar o ser humano”, encontra um alicerce na seguinte defesa de Cândido (1995, p. 175)

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

Do mesmo modo, o autor supracitado afirma que a Literatura “não corrompe nem edifica; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Tais assertivas permitem a relação entre ambos, professor entrevistado e o teórico, no sentido de que, sensibilizando-se com o real representado na Literatura, é possível questionar-se e refletir, consciente ou inconscientemente, para a transformação de si mesmo.

#### 4.3.3 Formação leitora no Ensino Superior e sua repercussão sobre a prática

Outra transformação da sua perspectiva acerca da leitura ocorreu no decorrer da graduação, na qual o contexto histórico remonta ao entendimento mais eficaz de uma obra literária. Detalhes que passaram despercebidos no Ensino Médio ou em qualquer outro período escolar ou fora da escola tomaram forma nos estudos de literatura e de contexto da obra.

Não obstante, no que concerne ao que o professor acredita ser imprescindível em sala de aula de língua portuguesa, o docente afirma que procura sempre contextualizar a obra, trazendo as histórias para reflexões atuais, como por exemplo, “como é que uma pessoa faria hoje aquilo naquele [no lugar daquele] personagem? O que que é o ‘hoje’ naquele contexto, né?”, dessa forma trazer as questionamentos e situações contidos no passado, quando a história foi escrita, para realizar a comparação com o tempo presente.

Atrelado ao contexto, já falando a respeito de seu exercício enquanto docente, novas leituras se fazem presentes, especialmente quando há uma febre de livros ou filmes entre seus alunos e citou como exemplo a saga “Crepúsculo” e mangás. O docente destacou que, apesar de parecer banal, essas leituras prendem o leitor, no sentido de contar histórias, e também evidenciar determinadas mazelas da sociedade.

Nas palavras do docente:

[...] Então quando eu leio, eu acredito que eu sou transformado por aquilo que eu leio. Por isso que eu escolho muito bem as coisas que eu leio, né? não leio só o que eu gosto, porque não oferece crescimento, né... tu nunca se questiona, tu nunca, eh, pra saber se a linha que tu tá indo pra frente... como eu acredito que a leitura transforma, eu preciso me expor a umas literaturas que talvez eu não ache que assim, ou pra confirmar o que eu penso ou pra questionar o que eu penso a relação ao que eu sou.

Quanto a isso, o professor afirma que, com a profissão, aprendeu a não enxergar as leituras não clássicas de forma preconceituosa, o que o fez expandir horizontes para a aceitação e respeito ao outro. Para além disso, Revoredo (2010, p. 43) afirma que “o mediador deve, antes de mais nada, gostar de ler, para, a partir daí, exercer a prática da mediação de modo que não se torne autoritário, obsoleto ou alheio aos anseios de seus leitores.”

Aqui, provavelmente o não autoritarismo com relação à leitura advenha do próprio gosto do professor pela leitura, permitindo a ele uma abertura maior para a aceitação de obras constantemente desvalorizadas socialmente.

#### 4.3.4 Quanto à percepção e perspectivas quanto ao exercício docente

O professor percebe em seus alunos a falta de paciência para a leitura, que se traduz na ausência do gosto pela mesma. Uma das causas para este problema, em sua visão, é a falta de incentivo no interior das famílias, ao que o professor alcinha de briga desleal, visto que há um confronto entre as muitas horas passadas fora da escola com os cinco períodos de português e literatura.

Ademais, para o docente, o Brasil não é uma sociedade leitora e, para além disso, a leitura é desvalorizada aqui. Portanto, ao falar da proficiência leitora, cumpriu destacar que o aluno não compreende aquilo que lê porque ele não tem o costume, ele vive em um país que não incentiva e ainda por cima corta gastos com o ensino. A esse respeito, o professor é pessimista: “[...] olha, talvez eu esteja muito enganado, mas a leitura vai ficar cada vez mais restrita à mensagem de duas, três linhas no WhatsApp... isso vai ser o que eles vão ler: mensagens do WhatsApp. Infelizmente.”

Esta fala do professor ecoa nas considerações de Revoredo (2010, p. 41), quando a autora afirma que:

Não que se deva atribuir a crise da leitura aos meios de comunicação de massa, mas, ao seu uso. As tecnologias adjacentes ao mundo moderno fizeram com que as pessoas deixassem a leitura de livros de lado, valorizando as leituras rápidas que podem ser encontradas na TV, na internet, etc.

Em oposição, o hábito de ler materiais impressos deve ser estimulado desde a infância, por todas as pessoas, para que o indivíduo aprenda e sinta, desde pequeno, que ler pode ser algo importante e prazeroso.

Assim, por outro lado, apesar do pessimismo, o professor destaca o que considera ser imprescindível em sala de aula de língua portuguesa. De acordo com o mesmo, “o teu falar tem que ser de acordo com o teu fazer”. Portanto, para despertar a curiosidade dos alunos no cotidiano, o professor sempre busca trazer consigo, em sua pasta, livros que esteja lendo. De acordo com o docente, a tática funciona para alguns alunos, que questionam que livro está lendo, pedem indicações, o que deixa o professor bastante satisfeito. Assim, para ele, antes de tudo, o professor que deseja formar leitores deve gostar de leitura. Conforme Lima (2017, p. 109), ao abordar Vygotsky (1987):

[...] as pessoas vão aprender primeiramente pela imitação, ao ver outros realizando alguma atividade. Daí a importância de o professor demonstrar o seu amor pela leitura dentro da sala de aula. Sua desenvoltura, entusiasmo, conhecimento literário, domínio da matéria são características fundamentais para o professor que pretenda ser ativo na formação de leitores.

Atrelado a isso, ao falar do exercício como professor, ele diz que é um erro impor aos alunos algo que eles não tenham ainda maturidade para ler e interpretar. É interessante destacar também neste docente que ele se reconhecia (ou reconhece-se com base no presente) enquanto adolescente “chato”, nas palavras do entrevistado, o que permite a ele um exercício de empatia para se reconhecer em seus alunos, todos enfrentando essa mesma fase.

Para além disso, atividades que foram realizadas com o docente ainda enquanto aluno são reproduzidas por ele enquanto professor, como a de continuar a história do outro, a qual ele afirma ser bastante produtivas, pois, de acordo com o mesmo, são “duas cabeças” elaborando o texto, de forma que os caminhos escolhidos para clímax e desfecho da história podem se cruzar ou se distanciar, causando considerações positivas e interessantes entre os estudantes.

Outra atividade aplicada pelo docente, referente à leitura, também vai ao encontro de um princípio orientador da Docente A, que diz respeito a “dar a ler”. O

Docente C lembra de uma atividade rotineira na antiga escola em que trabalhava e conta que lá havia um espaço adequado e visualmente interessante disponibilizado para a leitura. Os estudantes iam à sala de leitura pelo menos um período por semana, a ser agendado pelo professor. Os estudantes absorviam a rotina e questionavam, nos anos seguintes, se os professores continuariam a realizar a atividade, ocasionando que os estudantes liam de 2 a 3 livros por ano, porque tinham prazer na leitura.

#### **4.4 Docente D: o interesse do aluno como uma forma de dar a volta por cima sobre a lacuna da leitura no ensino médio**

O encantamento pela leitura vem desde antes da leitura, por incentivo da mãe. Após uma trajetória de prazer e amor pela leitura, a docente destaca o natural processo através do qual decidiu ser professora de português.

A docente percebe que seus alunos não possuem prazer pela leitura e assume a responsabilidade, atribuindo essa consequência à forma como a leitura é abordada em sala de aula.

##### **4.4.1 Formação leitora anterior à escolarização e durante a educação básica: um processo natural**

Apesar de juntar sílabas e aprender a decodificar as letras do alfabeto apenas na 1ª série do Ensino Fundamental, a docente afirma que desde que se lembra possui contato com os livros e histórias infantis. A professora lembra que “como eu não sabia ler, eu pedia pra minha mãe colocar o disco pra eu poder ouvir e daí eu ia olhando as figurinhas, sabe, dos livrinhos, e eu sempre tive contato com isso... sempre”. Desse modo, esse contato era promovido, principalmente, pela mãe, que, além de dividir os momentos em que a criança ouvia as histórias nos discos de vinil, trabalhava em uma biblioteca pública, para onde levava a filha, que desfrutava da seção infantil.

No decorrer do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, sua leitura e contato com diversos tipos de histórias foi sendo desenvolvido, momentos em que a coleção Vagalume e os clássicos da literatura brasileira obtiveram grande relevância na trajetória da professora.

#### 4.4.2 Formação leitora no Ensino Médio como inspiração para as práticas docentes

O que marcou a vivência da docente com as leituras, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram as práticas de uma única professora que regeu sua turma nesse período. A entrevistada menciona a criatividade com a qual a professora propunha atividades a partir da leitura, fazendo com que até hoje suas aulas sejam influenciadas pela docente.

Propostas como a teatralização de obras clássicas, a feira literária com direito a desfile de moda dos estudantes caracterizados de personagens, realizadas com a professora acima citada inspiram a Docente D, que afirma que despertar e desenvolver o lado artístico dos estudantes fazem com que eles se mobilizem para ler, compreender e realizar trabalhos acerca da leitura.

O interesse e gosto pela leitura eram tão presentes na trajetória da docente que a escolha da profissão foi relatada por ela como “natural”. Apesar de não ter sido sua primeira escolha, visto que ela estava ciente das condições salariais da categoria, nenhuma das outras opções deram certo, então a professora não teve mais motivos para “correr contra a maré”, em suas palavras.

Com a escolha da faculdade de Letras – Português/Espanhol, veio a mudança no viés de leitura: o que não havia no Ensino Médio, as análises (dos personagens, do contexto, entre outras), passou a ser estudo presente durante a graduação.

#### 4.4.3 A percepção da docente acerca de sua responsabilidade de formar leitores

Com o avanço do acesso às redes sociais pelos estudantes, a professora afirma que, na maioria dos casos, o que os alunos mais leem é o que está no Facebook e no Twitter. Tal hábito acarreta na escrita precária, na qual não se diferencia o modo de falar do modo de escrever. Essa crítica da professora faz sentido no momento em que a escolha pelo registro formal ou informal é um aspecto importante a ser observado na escola, porém, conforme Kleiman (2005), deve ser observada a situação em que a escrita se situa e, no caso dos referidos alunos, o problema concerne, mais do que a inadequada escolha de registro, ao conhecimento dos usos sociais da escrita. Assim sendo, é possível fazer a alusão dos dados alarmantes do Índice de Alfabetismo Funcional (2018), que mostra que a proficiência no Ensino Médio, em sua maioria, encontra-se em seu estado Elementar.

A docente destaca que, mesmo diante do desinteresse dos alunos, o professor não deve desistir de formar leitores. Ela defende a ideia de rever e reformular a prática

enquanto docente e procurar trazer aquilo que os estudantes possam ter interesse. Nas palavras da professora:

Eu acho que, de repente, a gente teria que rever, ãh, reformular, trazer pra eles alguma coisa que seja do gosto deles, também, sabe? Porque da maneira que tá sendo feita eu acho que a gente tá meio que enfiando goela abaixo o que eles devem ler, mesmo que sejam 3 livros por ano, só um por trimestre, eles não demonstram prazer nisso.

Para isso, a professora acredita que uma boa apresentação da obra, antes da mesma ser lida, possa despertar o interesse dos estudantes e, do modo como está sendo feito, em sua opinião, não tem conferido prazer aos estudantes no momento de leitura, fator que se apontou como primordial em sua própria formação enquanto leitora.

#### **4.5 INTERSUBJETIVIDADE E INTERLOCUÇÕES: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES LEITORES**

Nesta seção, abordaremos, de forma articulada, algumas considerações acerca das categorias estabelecidas previamente, durante a elaboração do roteiro de entrevista. Inicialmente, os eixos constituídos seriam abordados separadamente, mas como os aspectos afetivos estabeleceram uma relação de familiaridade umas com as outras, optou-se por abordá-las de forma conjunta em cinco subseções, de modo a evitar repetições.

Para o desenvolvimento das comparações, os eixos das entrevistas foram detalhados separadamente, conforme propõe Bardin (2002), no que diz respeito à seleção e categorização das informações.

##### **4.5.1 Entre os significados do que é ser um leitor...**

Observa-se no eixo cujos questionamentos centram-se a concepções do que é ser leitor aspectos semelhantes à definição do termo “leitor” entre as quatro entrevistas. Precipualemente, em todas elas ressaltou-se o poder transformador da leitura em âmbito pessoal, no sentido de modificação do conteúdo interno ao sujeito pelo externo da leitura. Nesse viés, também foi dito que ser leitor consiste na apropriação do conteúdo lido pelo indivíduo, ou seja, torna-se inerente a ele o conhecimento advindo da compreensão do texto, articulando-se à noção de letramento enquanto condição de quem possui a leitura como constituinte de si próprio (SOARES, 2009). Nesse sentido, houve a argumentação quanto à leitura dos

estudantes do Ensino Médio ser escassa, elaborado por um docente da escola estadual, afirmando que os alunos não são leitores pelo fato de não possuírem compreensão adequada acerca dos textos lidos.

A reflexão sobre si mesmo, seu trabalho, a sociedade em que se vive, a empatia com o mundo, referidas pelo Docente B, encontraram ecos na perspectiva da Docente A, quando este interpreta o “ser leitor” como uma tradução do conhecimento que se possui do mundo em vistas a aprofundá-lo, no âmbito externo a si mesmo. De forma análoga, o conhecimento adquirido com a leitura é apontado pelo Docente C como base de transformação do ser humano. Retoma-se aqui Cândido (1995), com a literatura como fator humanizador, Freire (1989), com a leitura da palavra-mundo, Koch e Elias (2006), para as quais o sujeito constitui-se dos lugares de interações sociais e Petit (2013), com o reconhecimento e tradução de si mesmo através da leitura. Aqui, a possibilidade de mudar de opinião ou converter alguma ideia pré-concebida, de questionar e buscar soluções também são admitidas como fatores e/ou consequências da transformação do ser humano.

Cabe observar que, neste eixo temático, quando foram questionados se atualmente se consideram leitores, dois professores, a saber, Docente B e Docente D, ainda que considerem o caráter de interiorização e apropriação da leitura, relacionaram o fator “ser leitor” com a quantidade de leituras realizadas no dia a dia. A Docente D demonstrou bastante ênfase ao dizer que não se considera uma leitora atualmente por não ler mais de uma ou duas páginas por dia, em contraste com o destaque dado anteriormente à compreensão e ao ato de apoderar-se da leitura como constituinte de si. Quanto ao Docente B, o destaque foi atribuído ao fato de que, para ele, os mais variados tipos de leitura é que podem trazer a reflexão acerca dos diversos aspectos da vida, como o profissional, o pessoal, entre outros.

Entretanto, apesar de a importância da leitura ser considerada, na maioria das vezes, estritamente em seu aspecto de interiorização, Lajolo (1997, p. 108 apud REVOREDO, 2010, p. 48) afirma que o “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. O “muito”, neste caso, relaciona-se com a quantidade, visto que são os variados tipos de leitura que conferem e desenvolvem no leitor a capacidade de compreensão, interpretação e relação entre os mais diversificados textos. Este aspecto também é abordado pelo estudo anteriormente discutido, o INAF, que considera proficiente em sua própria língua aquele que possui a habilidade de fazer relações complexas entre diversos tipos e gêneros textuais.

Essa dimensão da compreensão como fator essencial para ser um leitor ressoa na fala do Docente C, que se diz um leitor especificamente por compreender aquilo que está lendo, destacando a qualidade em detrimento da quantidade. Analogamente, a Docente A afirma que se considera um(a) leitor(a) em construção, enfatizando o caráter da constante (re)tradução de si mesmo com relação ao mundo. A esse respeito, Petit (2013, p. 46) observa que “o texto, de forma silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si”.

#### 4.5.2 A importância da família na formação do leitor

Nesta seção, correspondente ao período anterior à escola, destacaremos a importância da família na formação do professor enquanto leitor, bem como sua contribuição à futura prática docente.

Inicialmente, ressaltamos a importância do lúdico nesse processo, de forma que a contação de histórias, as cantigas, quadrinhas – oralidade e musicalização –, a brincadeira de escolinha e o fomento do contato com livrinhos e discos possuem, nas memórias afetivas dos docentes entrevistados, papel fundamental, tanto na formação do sujeito leitor quanto na posterior escolha pela carreira docente. Assim, conforme explicita Pinto (p. 73-74),

A princípio, estimular a inteligência confundir-se-á com a tarefa de alimentar a afetividade. Mais tarde, a temperatura afetivo-emocional da relação pedagógica representará provavelmente o elemento catalisador sem o qual a reação de síntese cognitiva não se realiza.

Articula-se, desse modo, o afetivo e o cognitivo, sendo ambos indissociáveis na personalidade humana e, de igual maneira, inseparáveis no saber e fazer docente. Aqui, a construção da prática de leitura em sala de aula é passível de observação, consoante às próprias composições e estruturações das memórias dos professores, sendo possível associar a atribuição de sentidos uma vez vivenciados na primeira infância às práticas e importância dadas pelos professores posteriormente, após a graduação.

Ainda referindo-nos à afetividade no âmbito familiar, porém posterior ao Ensino Fundamental, encontram-se os usos possíveis para a leitura, para além do lazer. Em alguns discursos, como os da Docente A e do Docente B, a irmã e o avô trazem, respectivamente, o trabalho com a leitura em sala de aula e a discussão a respeito de um texto lido, sendo que ambas as vivências demonstraram ter influência nas práticas com a leitura em sala de aula.

Confirma-se, portanto, a referência promovida pela família, ainda que relacionada também à escola e ao fazer docente, na formação do leitor e nas posteriores práticas em sala de aula relacionadas à leitura fomentadas pelos docentes, de modo que, como Revoredo (2010, p. 45) afirma, “ao facilitar o acesso mais lúdico ao ato de ler, os pais e também os educadores podem auxiliar todo o processo de letramento futuro da criança”, acrescentando-se outras relações familiares, como irmãos e avós, bem como reconhecendo-se a importância do letramento abordado na citação na afetividade e prática profissional.

#### 4.5.3 Alunos proficientes? A preocupante clivagem das diferentes realidades

Uma primeira observação, enquanto professora contratada em uma escola pública estadual ao mesmo tempo em que era aluna de graduação em um Instituto Federal, havia indicado determinados contrastes entre a realidade de uma escola para a outra.

Tal reflexão foi corroborada no decorrer das entrevistas, quando, no eixo que aborda a prática docente, os professores foram questionados acerca da proficiência leitora de seus estudantes. As respostas centrais estão ilustradas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Comparação entre as respostas dos 4 docentes acerca da proficiência leitora de seus alunos

REDE FEDERAL		REDE ESTADUAL	
Docente A	Docente B	Docente C	Docente D
“Eu vejo a grande maioria dos meus alunos proficientes em leitura [...]. Eu noto uma simples discussão sobre determinados assuntos, eles têm conhecimento sobre o que falam, né, ou se não têm, eles	“Olha, aqui onde eu dou aula agora, hoje, ela é boa. Pelo menos nos alunos que eu trabalho agora, ela é boa [...]. Acredito eu que eu contribuí pra isso, como professor, não como professor de português, porque a	“Olha, eu não quero usar uma palavra muito feia assim, né, mas assim, eles não conhecem leitura. Esse é o ponto. Eles leem, mas assim, ele lê, mas não entende o que tá lendo... então às vezes tu recomenda	“Não são boas. Não são boas, porque o que eles mais leem é Facebook, Twitter (risos)... então a gente vê na... eles escrevem aquilo que eles estão habituados a ler, né [...]. Então, não estão bons, eles não

sabem onde ir para buscar, isso é proficiência leitora [...]”	proficiência é uma contribuição de todos os professores, né [...]”	uma leitura pra eles e tem que recomendar um “Aurélio” junto [...]”	conseguem ainda diferenciar que a maneira que a gente escreve é diferente da maneira como a gente fala, sabe...”
---	--	---	--

Fonte: autoria própria

Aqui, aspectos como a possibilidade de comprar e manter contatos com livros, bem como o acesso a diversas leituras, o saber localizar informações quando precisam está concentrado nos alunos dos professores atuantes na rede federal. Não obstante, os professores da rede estadual lidam com uma realidade diferente, na qual o resultado dos alunos em âmbito de compreensão e produção textual condiz com o fato de os mesmos não estarem habituados com a leitura.

Aspectos como recursos disponibilizados pelas instituições federais estarem distantes da oferta em escolas estaduais, bem como o distanciamento entre uma realidade e outra podem ser apontados como alguns dos fatores que ocasionam essa clivagem na qualidade da aprendizagem de ambas as instituições.

Por fim, caberá ao professor das escolas estaduais, além da constante reflexão acerca de sua prática e de seus planejamentos, lidar com uma realidade em nada favorável ao desenvolvimento da formação leitora dos alunos.

#### 4.5.4 Caminhos para formar leitores

Diante do que foi exposto do decorrer deste capítulo, bem como construído ao longo de todo este trabalho, propõe-se aqui algumas estratégias e/ou caminhos para a formação de leitores em sala de aula que puderam ser destacados a partir dos discursos dos docentes. Convém salientar, no que concerne a esse aspecto, que as narrativas dos docentes se encontram inter-relacionadas, de modo que foi possível destacar o registro de mais de um docente em cada um dos princípios aqui contidos.

- a) A questão da Oralidade, abordada, de forma semelhante, pela Docente A e pelo Docente B. Este processo envolve o ler **com** os alunos, de forma que a pontuação adequada de um texto traz e aperfeiçoa a entonação e, conseqüentemente, a emoção contida na escrita. Nesse sentido, Revoredo (2010, p. 32), ao traçar o percurso histórico da leitura, afirma que:

Da mesma maneira, a história da leitura se confunde com a história do desenvolvimento humano, porque a necessidade de comunicação e, principalmente, registro das sensações, desejos, ordens, etc., faz-se extremamente necessária. Desde os tempos mais remotos até hoje, é imprescindível que o homem emita uma mensagem e seja compreendido. Com o surgimento da leitura, esse leque de “ouvintes” é vastamente ampliado, perpassando gerações e gerações.

Kleiman (2005; 2007) corrobora essa prática, ressaltando sua importância também como um evento de letramento (interações por meio da escrita), visto que a atividade também corresponde a um desenvolvimento da própria decodificação do texto, igualmente importante no processo da leitura, antes da compreensão e interpretação.

Conforme os próprios docentes entrevistados, perdeu-se o costume de realizar a leitura juntamente com os alunos, o que, para eles, se configura em um erro, especialmente porque muitos deles não possuem o costume de ler em casa e esse tipo de leitura, muitas vezes (conforme a Docente A, sempre) é bem recebida pelos estudantes e promove um satisfatório primeiro contato com o material a ser lido.

- b) Arelado à oralidade, ainda que de forma diferente, conforme os Docentes C e D, está a ação de contextualizar. Assim, faz-se o uso da **comparação**, tanto com outros tipos de obras, como as teatrais, cinematográficas, paródias, entre outros (Docente D), quanto o exercício de comparar com a atualidade, de colocar-se no lugar do personagem (no Docente C, tal aspecto encontra-se no âmbito pessoal, de identificar o que o estudante faria no lugar das personagens; na Docente D, a comparação encontra-se em cunho artístico, na qual os estudantes poderiam de fato incorporar os personagens da obra).

Tais práticas, articuladas ao ensino de Literatura, que preveem o deslocar de reflexões do passado para o presente, relacionam-se à argumentação de Kleiman (2005), que afirma que a oralidade, no viés do letramento, é uma forma de organização da realidade.

- c) O ato de “dar a ler”, nas palavras da Docente A, em consonância também com a proposição do Docente C, que inferem que, primeiramente, construir, desenvolver ou criar um espaço em que a leitura é possível, seja um canto na própria biblioteca ou uma sala com pufes, seja no pátio da escola, enfim, um espaço onde os alunos tenham a oportunidade de lerem sem compromisso e sem obrigação; disponibilizar **onde** e **como** ler. A obrigação da leitura poderá

vir posteriormente, mas, antes disso, há que se promover a leitura descompromissada.

- d) Por fim, discutir as leituras, para o Docente B destacam-se como fundamentais em sala de aula, de modo que a oralidade também é trabalhada, porém sob o viés da argumentação, da síntese, seleção e organização de informações que o estudante demanda para esse tipo de atividade.

Conforme abordado em toda a seção de análises e discussões, os discursos acerca das experiências pessoais apontam para determinados saberes da prática docente, especialmente no que concerne à leitura. Por sua vez, esses conhecimentos destacados convergem e se inter-relacionam de diversas maneiras nos discursos dos docentes, sendo possível inferir, portanto, que, como aspectos individuais, subjetivos e afetivos, a relação que cada professor possui com a própria formação enquanto leitor e sua contribuição para a prática docente não é passível de generalização, consoante ao fato de poucos docentes serem os protagonistas deste trabalho. Porém, alguns pontos basilares de interseção podem ser traçados e articulados, de forma que foi possível traçar particularidades comuns entre os docentes, evidenciando também o caráter social da formação do leitor e da formação do professor.

A seguir, serão elencadas as considerações finais e os possíveis encaminhamentos futuros para a continuidade da presente pesquisa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou verificar em que medida a afetividade está atrelada à formação do leitor e ao exercício da prática docente, de maneira que os modos como a leitura constituiu os professores entrevistados enquanto leitores encontram ecos no seu exercício com a leitura em sala de aula, visto que buscam atrelar o que significou e ainda significa para eles de alguma forma à sua prática de ensino.

Conforme anteriormente abordado em Cunha (1997), foi possível perceber em alguns discursos que a memória é mais uma criação, ou uma retradução, do que propriamente uma reprodução, articulando-se os conhecimentos adquiridos no decorrer dos caminhos percorridos às lembranças de um passado já concluído.

A subjetividade e a afetividade, como fatores que compõem a formação e, posteriormente, a prática docente, imprimem uma constante volta ao passado e às próprias formações pessoais, o que se justifica por esta ser a única profissão em que se tem um preparo, enquanto aluno, por 12 anos, após isso há, no mínimo, os 4 anos de graduação e mais os saberes adquiridos na prática em sala de aula, numa constante transfiguração de aluno para professor, e deste para aquele.

No tocante à formação do leitor, observou-se que a influência da família, no que concerne à leitura, ao contato com livros e histórias, os eventos de letramento, como as discussões acerca de uma leitura realizada, ou até mesmo as brincadeiras de escolinha, é fator primordial para o desenvolvimento do sujeito, tanto como leitor, como, posteriormente, na escolha da carreira docente. Aqui, em três narrativas, a figura masculina – o pai para dois docentes e os irmãos mais velhos em um docente – é lembrada como o sujeito leitor, ou o que incentiva a leitura, ou a que promove o contato com o estudo. Para uma entrevistada, destes três professores anteriormente citados, entretanto, a descoberta do lúdico, do encantamento pelo colorido trazido a partir de uma leitura, foi trazido pela irmã, esta já exercendo a docência. Apenas uma docente não aponta para o pai ou uma figura masculina, destacando apenas a mãe. Porém, esta não é lembrada como sujeito leitor, mas como uma facilitadora do contato com a leitura e com os livros na infância.

No que concerne à escola, a figura da professora de português e da bibliotecária são evidenciadas como pessoas que possibilitam o contato com diferentes livros e, no caso do Ensino Médio, o contato com a leitura da Literatura Brasileira ganha destaque entre três dos docentes, enquanto uma não possui memórias acerca da leitura neste período. Cumpre enfatizar também os espaços

descritos como facilitadores do processo de formação leitora, como o seio familiar, a biblioteca, o espaço da leitura e o próprio período de escolarização, evidenciando a magnitude com a qual o espaço escolar e os sujeitos que a frequentam são abordados no decorrer das narrativas.

Indiscutivelmente a leitura literária e a leitura da Literatura Brasileira apareceu de forma unânime nas quatro entrevistas. O foco das perguntas era a leitura e o “ser leitor”, portanto, qualquer tipo de leitura seria passível de ser analisada. Porém, o que se compreende por leitura e ser leitor corresponde aos proveitosos resultados advindos da leitura literária, especialmente como forma de (trans)formação humana, de conhecimento e constante (re)tradução de si mesmo e do mundo e como desenvolvimento a aprimoramento da compreensão leitora, inclusive para a posterior produção escrita. Desta forma, ao falar da leitura que encanta, prende e apaixona, apenas a literária é citada pelos professores.

Todos os docentes concordam que o professor é, antes de qualquer recurso didático-pedagógico, o ponto chave em sala de aula. É ele que detém a importância e o saber-fazer, o conduzir de uma sala de aula. Para a formação de leitores, também apareceram falas em que afirmam que o professor deve, antes de tudo, gostar de leitura e, portanto, acaba sendo o professor de português um dos maiores responsáveis pelo fomento à formação de leitores em sala de aula. Para isso, o profissional não precisa necessariamente ler muito, ou todos os dias, mas demonstrar a seus estudantes o encantamento e o prazer que a leitura pode proporcionar. Nesse sentido, e também no contexto familiar, o exemplo mostra-se como um importante aspecto para o incentivo à leitura, visto que, muitas vezes, os alunos são levados a questionarem os docentes acerca de suas leituras e a pedirem dicas e sugestões para novas leituras. Sob esta perspectiva, conhecer seus alunos e possuir a memória de leituras que agradaram nessa idade também demonstram ser fundamentais.

Concluimos este trabalho destacando que os principais objetivos a que nos dispomos a cumprir foram efetivados, visto que foi possível identificar, de maneira geral, a relação entre a formação do professor leitor e como essa implica em sua prática docente no tocante à formação de novos leitores, conforme propomos no objetivo geral. Da mesma forma, pudemos, à luz das análises acerca de teorias de leitura, afetividade, formação do leitor e formação do professor de Língua Portuguesa, investigar o percurso pessoal-profissional, relacionado à leitura, dos quatro docentes entrevistados, sendo possível perceber como os aspectos específicos relacionados à

leitura, em cada um deles, de certa forma, implica em suas práticas docentes. Assim como já havia estudado anteriormente na disciplina intitulada “Planejamento educacional, Currículo e Avaliação”, foi possível, de forma empírica, verificar que a afetividade e a subjetividade, juntamente com todo o repertório científico e teórico adquiridos no decorrer da formação, encontram-se na base de nossas práticas docentes.

No que concerne à trajetória da pesquisa, de um modo geral, não tivemos maiores dificuldades, com exceção de que alguns docentes não estavam muito confortáveis com o fato de terem seus relatos gravados, o que indicou também que preciso rever e aprimorar minha postura enquanto pesquisadora. Em muitas vezes, o primeiro contato não foi promovido adequadamente, de forma a tranquilizá-los. De igual maneira, após terminar a segunda entrevista, percebi que algumas outras perguntas poderiam ter sido elaboradas ou que as existentes poderiam ter sido retomadas. Contudo, não realizei alterações no roteiro, de modo que ele fosse o mesmo para os quatro sujeitos. Assim, para trabalhos futuros, sugere-se estudar mais a respeito dos métodos de gravação de entrevista, bem como buscar meios de fazer a testagem do roteiro de entrevista, para que não ocorra inadequações quanto ao tema e aos objetivos a serem cumpridos.

Para além deste Trabalho de Conclusão de Curso, foram realizadas apresentações de comunicações orais em eventos acadêmicos, bem como submissão e publicação de resumos e/ou trabalhos completos já foram realizadas ou estão sendo encaminhadas no que se refere à temática aqui tratada. Ademais, acreditamos que as contribuições trazidas por esta pesquisa se encontram, principalmente, no sentido de dar voz às trajetórias e anseios pessoais dos docentes, de modo a compreender que há muitos desenlaces por trás da simples responsabilização dos docentes acerca dos resultados que precisam e/ou deixam de atingir. Do mesmo modo, trouxemos, no método de História Oral temática, interlocuções e inter-relações entre os diversos modos de interpelar a leitura em sala de aula e o modo como a subjetividade e afetividade são nuances que permeiam o fazer docente.

Por fim, sugere-se abranger a pesquisa para verificar a formação de leitores do Ensino Médio, bem como ampliar o número de professores de português entrevistados. Outrossim, é possível a pesquisa tornar-se uma pesquisa-ação, no sentido de aplicar com os estudantes os princípios norteadores identificados nos discursos dos docentes.

## REFERÊNCIAS

- ANUNCIATO, Pedro. **Analfabetismo Funcional**: “O ponto mais crítico está no Fundamental II”. In: Nova Escola, Revista digital [jun / jul, 2019]. 323. ed. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17547/analfabetismo-funcional-o-ponto-mais-critico-esta-no-fundamental-ii?fbclid=IwAR1tm121wR-IY5G56tkYTym8h5WRO0P4UFLAj78ZWLIegPppu3EYykWQB9c>> Acesso em: 15 de ago, 2019.
- AUGUSTIN, Roberta Lopes; AUGUSTIN, Sérgio. Memória e suas implicações na vida cotidiana: análise teórica. **Métis: história & cultura**, v. 11, n. 21, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** - Ensino Fundamental - séries finais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** - Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2018.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** - Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2000.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua inglesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.
- CANDIDO, Antonio et al. **O direito à literatura**. Vários escritos, v. 3, p. 235-263, 1995.
- COLASANTI, Marina. O mapa da mina, ou pensando na formação de leitores. In: **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** - as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, 1997.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Leitura, patrimônio cultural e lugares de memória: o papel da escola. **Ágora**, v. 13, n. 2, p. 253-262, 2007.
- FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro, 2016.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; DE OLIVEIRA, Katya Luciane. O que é ler? Uma perspectiva interacionista para a formação do leitor. **Congressos do PPGPSI**, n. 1, p. 57-61, 2018.

FINATTO, Maria José Bocorny et al. **Leitura**: um guia sobre teoria (s) e prática (s). Porto Alegre: SEAD/UFRGS, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, S. S. **Gravura e memória afetiva** – as caixas do quarto do fundo. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella et al. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. 268p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251882>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábora Editorial, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. 2000. 232 f. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Vidas de professores, v. 2, p. 31-61, 1992.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, 2007 KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento**. Não basta ensinar a ler e escrever. Brasília: SEB/MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Susana Mira. Ser professor... de português: especificidades da formação dos professores de língua materna. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, Braga, Universidade do Minho, 2009.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. A afetividade no processo de constituição do leitor.

**Atos de pesquisa em educação** (UNICAMP), v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura** - uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Sheila Oliveira. **Subjetividade e formação do leitor**: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do Ciclo 1 do Ensino Fundamental. De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, p. 3151-3168, 2017.

LIMA, Ana; CATELLI JÚNIOR, Roberto. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. Acesso em, v. 31, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In*: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-24.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. 2017. [Minha Biblioteca]. Retirado de <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597010770/>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8a ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos; RIBEIRO, Suzana. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MELLO, Thiago de. A vida verdadeira. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Bela Vista, São Paulo: Martins Fontes. 2007.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia já-vou-indo**. Editora Ática, 1978.

PERGHER, Giovanni Kuckartz et al. Memória, humor e emoção. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 28, n. 1, p. 61-68, 2006.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 73-76, 1993.

PORTILLO, Vanilde Gerolim. **O resgate da memória afetiva**. [23 mar. 2006]. Disponível em: <[http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Resgate\\_da\\_memoria\\_afetiva.htm](http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Resgate_da_memoria_afetiva.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2019.

REVOREDO, Mariana. **Mediadores de leitura**: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: Kleiman, A. e Cavalcanti, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 317-337.

SILVA, Andressa; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Dados Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015.

SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Métis: História & Cultura**, v. 6, n. 12, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

TOMAIM, Cassio dos Santos. O documentário como chave para a nossa memória afetiva. **Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 32, n. 2, p. 53-69, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, v. 44, 1995.

## APÊNDICE 1

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A \_\_\_\_\_

Data da entrevista: ____/____/____	Local onde a entrevista foi realizada:
Nome do/a entrevistado/a:	
Data de nascimento: ____/____/____	Formação: _____ _____ _____
Cidade(s) em que trabalha: _____ _____	Número de escolas em que já trabalhou: _____
Atualmente pertence à rede Estadual ou Federal? _____	Já trabalhou / trabalha na rede municipal? Quanto tempo?
Já trabalhou / trabalha na rede estadual? Quanto tempo?	Já trabalhou / trabalha na rede Federal? Há quanto tempo?
Perfil do entrevistado: ( ) Extrovertido/a ( ) Introverso/a ( ) Expansivo/a ( ) Inibido/a ( ) Falante ( ) Silencioso/a ( ) Conduz a entrevista ( ) Permite ser conduzido/a ( ) calmo/a ( ) agitado/a	

## APÊNDICE 2



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Entre ser leitor e formar leitores: relações entre a construção do sujeito-leitor educador e sua atuação nas aulas de Língua Portuguesa, que tem como pesquisadora responsável Amanda Santos da Silveira Fernandes, aluna da Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelos e-mails [andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br](mailto:andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br) e/ou [aamandassf@gmail.com](mailto:aamandassf@gmail.com) ou telefone (51) 3637-4403 / (51) 98319-3205.

O presente trabalho tem por objetivos:

- a) identificar e analisar, à luz de estudos realizados na área de Linguística Aplicada e estudos oficiais (governamentais e não governamentais), as principais lacunas envolvendo leitura e letramento no Ensino Médio;
- b) investigar o percurso profissional e pessoal de dois professores de Língua Portuguesa da rede estadual e dois professores da rede federal no tocante à sua formação enquanto sujeitos leitores;
- c) identificar as implicações da formação pessoal-profissional do educador-leitor em sua prática pedagógica cotidiana, especialmente no que tange à construção da formação dos educandos enquanto sujeitos leitores na aula de Língua Portuguesa.

Minha participação consistirá em dar depoimento (História Oral) gravado à pesquisadora-licencianda. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes de ética da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Por fim, autorizo que tal depoimento seja transcrito e editado para fins de análise e que alguns de seus trechos sejam publicados anonimamente em artigos científicos, capítulos de livros e/ou eventos acadêmico-científicos.

Feliz, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome legível do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 3

### Entrevista 1 - Docente A

#### 1. Qual é a memória mais recorrente ou marcante da tua infância?

(pensando) As brincadeiras com meu pai. (pausa) Ele... cantava muito versinho, hã, quadrinhas, e ele fazia bonecas de... com casca de melancia pra gente, que a gente era pobre e não tinha bonecas, enfim, aí eu lembro que ele pegava casca da melancia, quando a gente sentava pra fazer, hã, o lanche na roça, ele cortava, fazia as bonequinhas, ou às vezes deixava eu arrancar uma bonequinha de milho, que daí ela tinha o cabelinho né, aí dava pra fazer trancinha no cabelo, mas não era sempre que ele deixava, muitas vezes a gente pegava escondido, daí ele ficava furioso, porque é só de vez em quando que podia (risadas)... é isso.

#### 2. Tu lembra de quando tu começou a ler?

(pensando) especificamente assim do dia, do momento não, mas eu lembro algumas cenas... de silabação, assim, eu lembro da professora tomar sílabas, assim, lembro muito bem da **professora** alfabetizadora e aí eu lembro da gente ficar repetindo sílabas.

Pesquisadora: Então tu aprendeu na escola?

Ah, na verd... é, na escola, com uma, hã, amiga da minha mãe, que era professora, daí ela... ela deixava eu ir junto pra escola com ela, então antes d'eu ter idade escolar eu ia junto, eu devia ter o quê, uns 4 ou 5 anos, então, na verdade a idade foi antes, mas foi na escola porque eu ia junto com aquela amiga da minha mãe pra escola, daí ela deixava eu ficar por lá, assim, daí eu fazia... isso.

#### 3. Antes de aprender a ler tu tinha contato com histórias, livros...

Essas que eu te falei do meu pai, né, histórias, na verdade era oralidade, livro a gente não tinha, eu não tinha contato, nem na escola que eu estudava tinha biblioteca, então a gente não tinha contato com livro... de histórias, não, era mais as questões da oralidade mesmo.

#### 4. Como foi a tua vivência com a leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

Fraquíssima. Eu não lembro dos meus professores contar histórias, não lembro disso... eu só lembro dessas coisas, assim ó, de ler, hã, aquelas frases... eu lembro do Ivo viu a uva, da Eva viu o ovo, isso eu lembro, que era aquela cartilha... eu lembro da cartilha, eu lembro dessas frases soltas, mas histórias, versinhos, poesias, o que eu lembro é do meu pai, em casa, mas não da escola.

### **5. Então, o Ensino Fundamental final, também não...?**

Do Fundamental Final o que eu lembro, mas aí era a minha idade de Fundamental Final, mas não na escola, eu lembro que a minha irmã era professora, então eu já tinha ali uns 12, 13 anos, 10, 12, 13... e a minha irmã tava dando aula prum 3º ano e aí eu lembro que a minha irmã contava histórias pros alunos e eu lembro de um livro específico, que era o da “Lúcia já vou indo” e eu lembro que a minha irmã carregava aquele livro, porque ela tava fazendo um trabalho com os alunos e fez uns cartazes e aquilo me fascinava, aquele livro... e aquela história e os desenhos bonitos que ela tinha feito num painel, daquela lesma, enfim... e aí eu lembro da história, tanto é que depois, quando eu me tornei professora, eu trabalhei com aquele livro com os alunos, porque eu achava assim ele mui..., ele representou, assim, um colorido que eu não tive, enquanto criança na escola, que eu fui ver a minha irmã passando pros alunos dela e aí aquilo me deixou muito curiosa, assim, eu lembro perfeitamente da história, depois até li pro meu filho, muito tempo depois, enfim.

### **6. E a tua vivencia com a leitura no Ensino Médio?**

(suspiro) Eu fiz magistério no Ensino Médio. Então a gente, tudo era corrido, né, então a gente trabalhava tudo em função do estágio, então fazia muito, hã, muita... muito material pra trabalhar, eu lembro em educação física, hã, a leitura em si era mais só os textos teóricos, assim, da parte da pedagogia, a parte da sociologia, eu lembro dos textos de sociologia, que tinha uma professora que era bem bacana, eu lembro de um texto que ela trabalhou, tu vê, nós estávamos aí no final dos anos 80, no início da abertura, ali os anos 80, né, 80 e poucos, a gente trabalhava com, hã, aqueles textos, hã, de burguesia e proletariado, eu lembro muito que aquilo me deixou muito curiosa, mas textos literários eu não lembro de serem trabalhados. Não lembro nem da disciplina de literatura, assim, no Ensino Médio. Sinceramente, passou, assim, batido.

### **7. E quando era trabalhado assim, leituras, em sala de aula geralmente era silenciosa, era em voz alta, quando era trabalhado, né?**

Pois é, eu não lembro, pra tiver como não me marcou, eu não consigo lembrar disso, como era trabalhada a leitura.

### **8. Quais foram as leituras que mais te marcaram no decorrer da tua escolaridade?**

Fundamental e Médio? (confirmação). Bom, isso já te falei que foi lá no fundamental que eu lembro da minha irmã falar, e eu lembro de **ver** a minha irmã mais velha, quando ela tava no ensino médio, eu, hã, eu lembro dela ler livros do ensino médio, ela lia, mas ela lia porque ela pegava na biblioteca e lia. Eu não lembro nunca de um professor ter me cobrado leitura no Ensino Médio e eu também não ia atrás da leitura no Ensino Médio. Ninguém me cobrava, eu também não ia, em casa eu não tinha livros, hã, eu só via a minha irmã ler mas também não me interessava muito, então a leitura pra mim no fundamental e médio é como se fosse assim, um lado obscuro,

assim, da minha vivência enquanto leitora. Bem sombrio... não vejo... eu olho pra trás e não me vejo lá lendo, nesse período.

### **9. Por que tu decidiu ser professora de língua portuguesa?**

Pois é... então, eu decidi ser professora de letras porque eu gostava de espanhol. Então, na verdade, foi pro espanhol que... o espanhol me atraiu. Aí eu fui pra licenciatura por causa do espanhol (respiração profunda)... e lá eu entrei, então, no mundo da literatura, porque até então eu não tinha entrado, né, não... cheguei numa aula de literatura brasileira I, por exemplo, que se começou a falar de Barroco, de Arcadismo, eu não sabia nem o que era... né, então pra tu ter uma ideia disso ... aí foi me abrindo esses horizontes, e logo no terceiro ano (lembrando)... eu acho... de letras, segundo ou terceiro ano me surgiu uma oportunidade de ser professora de literatura. Ali é que as coisas começaram a mudar. Porque então pra ser professora eu tinha que ler. Então eu tive que correr atrás de todo aquele prejuízo que eu tinha do fundamental e médio e tentar sanar todas aquelas lacunas, que ainda existem, óbvio, muitas delas, os clássicos mesmo, eu tive que ler depois de adulta, né, e mesmo assim não consegui ler todos. então eu tive que ali suprir essas lacunas todas, então, foi só quando eu fui desafiada a ser professora é que eu fui correr atrás daquilo tudo.

### **10. Com relação às leituras que tu costumava realizar antes da graduação, o que mudou durante a tua formação?**

Bom, durante... antes da graduação eu lia muito pouco, né, como eu já comentei contigo, as leituras eram da parte pedagógica, da parte de textos, assim, das disciplinas de... de ensino médio, porque não nos era cobrado leitura literária, e na graduação então sim, né, na graduação então o bicho pega, se tu não lê tu não faz provas e se tu não faz prova, tu não passa, né? Então eu lia pra isso, pras provas especificamente, até eu começar a ser professora. Aí quando eu comecei a ser professora DE letras DA área de Literatura, aí sim eu tive que correr atrás dessas leituras. E aí tu vai descobrindo um mundo que até então tu não conhecia e aí uma leitura puxa outra, né, aí tu vai ler um, tu já quer saber o outro e daí aquele tem relação com o outro e aí tu vai indo, tu vai entrando nesse emaranhado e vai, hã, passando de um ao outro, né, e conhecendo vários mundos que se interligam, né.

### **11. Na tua opinião os alunos de hoje são muito diferentes dos alunos da tua época, de quando tu era aluna?**

Eu acho que eles são melhores, nessa questão de abertura pro mundo, sabe, na nossa época a gente era totalmente bitolado, totalmente limitado, né, os nossos conhecimentos eram muito superficiais, conhecimentos de mundo principalmente. Hoje eu vejo os meus alunos de ensino médio com conhecimento de que talvez eu tenha tido quando eu cheguei no curso superior, tá, então eles tem uma visão de mundo, eles tem conhecimento, hã... eles não leem os clássicos, eles não leem a literatura hã... hã... acadêmica, mas eles leem outras coisas, eles estão em contato com a língua, seja ela a língua culta ou não, mas eles estão lendo e eles estão

escrevendo. Como estão fazendo isso é outra história, é outro debate, mas eles estão, eles estão produzindo conhecimento.

### **12. E na tua opinião então eles gostam de ler?**

Hã... Eles leem, eles leem agora o gostar de ler é muito relativo, porque o que eles leem? Né o gostar de ler é gostar de ler o que? Né. Eles passam o tempo todo lendo, eles estão com seus smartphones o tempo todo lendo, lendo mensagens, lendo memes, lendo, hã, notícias, lendo curiosidades, lendo imagens, lendo, né, vídeos, eles tão lendo o tempo inteiro. Agora a leitura, aquela leitura acadêmica livresca é que acredito que não esteja sendo hã, feita, né?! Então precisa que nós professores tenhamos, hã, o jogo de cintura adequado, ideal pra introduzir essa outra leitura pra eles.

### **13. Eu vou agora puxar um pouquinho do, o que que significa ser leitor?**

O que significa ser leitor? Ser leitor... é, eu vejo que ser leitor é estar aberto ao mundo, né? o leitor ele antes de ser leitor da palavra, ele tem... como já dizia Paulo Freire, ele tem que ser leitor do mundo. Ele tem que saber ler à sua volta, todos os fatos, todos os acontecimentos, todos os sinais que estão à sua volta ele tem que saber ler, ele tem que compreender, ele tem que interpretar aquilo, pra depois se voltar pra palavra, porque daí a palavra se torna muito mais fácil. Porque aí ele já tem o conhecimento daquilo que está a sua volta e a palavra só vai traduzir aquilo e vai conduzir adiante pra aprofundar aquelas teorias, que ele já tem dentro de si, na verdade, né, então um auto conhecer-se, é um voltar pra si mesmo e buscar as respostas.

### **14. Tu se considera uma leitora?**

Sou, sou uma leitora, eu me considero uma leitora, hoje sim em construção... em construção. Mas me considero.

### **15. Existe uma atividade que tu tenha realizado enquanto estudante que tu tenha vontade de trabalhar com teus alunos?**

Enquanto estudante, tenho pouquíssimas recordações né, enquanto estudante. Mas eu procuro trabalhar muito a oralidade que é o que o meu pai fazia comigo que me construiu como leitora, então sempre que possível eu trabalho muito com a oralidade. A questão da musicalização das palavras, né, que constroem esse universo mágico né dentro da gente, que nos, faz hã, abrir, que faz com que a gente se abra pro mundo da palavra né, através do verso, da rima, da música. Hã, é uma magia que toca na gente e ai nos abre pra outras oportunidades, então, através da oralidade buscar chegar, né, no aluno pra introduzir então a palavra. Então ler o mundo através da música, da poesia, do ritmo pra introduzir a palavra escrita.

### **E como é que eles reagem?**

Dá sempre certo, dá sempre certo. Muito certo eles gostam muito disso.

**16. Além dessa, que dá sempre certo, da oralidade tu ti lembra de alguma atividade com leitura com teus alunos que tenham dado certo, que tenham dado bons resultados na tua opinião?**

Hã... Eu gostava muito... esse ano eu tô voltando, eu tava três anos afastada, mas eu fazia muito com eles a leitura descompromissada, né? Ou seja, hã, eles trazem o livro que eles tão lendo em casa, bom se ninguém tá lendo nada, traz o que gostaria de ler, mesmo assim não trouxeram nada eu sempre levava junto pra aula o meu saco de livros e deixava à disposição, diversos tipos de leituras, desde crônica, conto, texto de jornal, revista fútil, o que for, gibi, o que for. Porque na verdade, hã, é preciso dar a ler, né, e esse dar a ler é oportunizar a leitura, né, seja ela qual for, não é a minha leitura que pode satisfazer o aluno, né, então a gente tem que dar várias possibilidades de leitura. Porque a minha leitura pode não atrair, não satisfaz os interesses dele naquele momento e as vontades dele naquele momento. E a gente não constrói um leitor obrigando a ler, né, então a gente dá o espaço, permite o espaço da leitura e ele vai entrando, né. E pra isso tu precisa formar um... um circuito de magia, né, então desde o espaço, o onde ler, o como ler é importante. Então nós temos um espaço muito legal aqui no campus, né, deixa-los à vontade no pátio, nos corredores, na biblioteca, na sala de aula, onde for, esse tempo, esse espaço e sem cobranças, né. A leitura, ela tem que ser primeiro um ato, hã, de amor, de querer, um ato solitário ou em grupo mas ela tem que ser um querer, então a gente tem que dar a ler. Aí eu procuro fazer muito isso, deixa-los ler sem as cobranças. Claro que há momentos que é preciso ser cobradas, outras leituras que precisam ser cobradas, mas antes dessas eles precisam ter a leitura, hã, desse modo, que eu acredito ser bom pra eles.

**17. Que recursos, tecnologias ou materiais tu utiliza em tuas aulas de leitura de ensino médio?**

O livro em si, o livro presente, né, o livro físico, hã, sempre tá presente, eu carrego sacolas de leituras pra eles ou eles trazem... hã, muitas vezes a gente lê junto, então eu acesso, hã, o domínio público por exemplo, e aí quando quero trabalhar determinado texto específico porque todos tenham o mesmo texto, daí a gente acessa a via... via rede, né, via internet. Também leituras de vídeos, né, eles assistem vídeos sobre determinado assunto, músicas, muitos clips que a gente faz as leituras e associa com outros temas, né... hã... é isso.

**18. O que tu acredita que seja importante em sala de aula pra trabalhar as leituras dos alunos em aula de língua portuguesa?**

É, isso que a gente conversou, né, que tem que criar esse espaço mágico, a leitura é magia, se não entras no mudo mágico da leitura, tu não vais cativar o teu aluno, então primeiro tu enquanto professor, tu tem que mostrar pra ele que tu és um leitor, né? E como é que tu mostra pra ele que tu é um leitor? Falando sobre leitura, lendo pra eles, lendo **para eles**, e **com eles**. Né? É muito importante o professor ler com os seus alunos, a gente perdeu muito isso, a gente manda ler mas não lê com eles. Então é super importante tu estares com o teu livro de leitura pra que eles vejam que tu estás carregando o livro, que tu estás lendo ele e que volta e meia comentar sobre o livro,

perguntar, sugerir, né, e por vezes sentar, “bom, nós vamos ler juntos, simplesmente vamos ler juntos”. Então tu tá lendo com eles, tá dialogando, puxando questionamentos, muitas vezes tu não precisa nem questionar nada, deixa aquela leitura agir dentro deles, que foi o que a gente fez outro dia com o “terceira parte do rio”, por exemplo, do Guimarães Rosa. É um texto que a gente leu e aí eles emudeceram, né, eu pensei eu não vou estragar esse jogo, vou deixar a leitura ali, dormindo dentro de cada um, porque em cada um ela vai agir de algum modo. E mais tarde depois a gente vai retomar esse assunto, vai puxar pra ver o que que aquela leitura fez com cada um, mas é preciso às vezes que a leitura adormeça dentro de cada um, pra que ela aja e interaja ali dentro.

### **19. E o que que tu acha da proficiência leitora dos teus alunos?**

Eu acredito que se comparado, sabe, com anos anteriores está evoluindo, né, então tem... há dados aí fora que mostram que nossos alunos que eles não leem, que eles não interpretam, que eles não compreendem, mas eu acho que cada realidade é uma diferente, né, eu estou falando da realidade na qual **eu** estou inserida. E eu vejo a grande maioria dos meus alunos proficientes em leitura, a grande maioria é. Eu noto uma simples discussão sobre determinados assuntos, eles têm conhecimento sobre o que falam, né, ou se não têm, eles sabem onde ir para buscar, **isso** é proficiência leitora, né, porque ele... se ele não sabe, ele sabe o caminho pra conseguir aquela informação, né, e esses nossos alunos são privilegiados, né, a gente sabe disso, eles são alunos que têm condições financeiras para buscar livros, pra ter acesso a livros, pra ter acesso a outras formas de cultura que não a leitura livresca, que traz então conhecimento que vai lhes dar a proficiência leitora, né, então a gente vive num espaço privilegiado com alunos privilegiados. Então pra nós fica fácil falar sobre isso, né, mas já tive realidades onde era praticamente zero.

### **E nessas que a realidade é praticamente zero tu acredita que recursos tenham a ver ou a falta de recursos?**

Eu acho que recursos humanos, primeiramente, né? A gente precisa de profissionais que acreditem, começa por aí, a gente precisa de profissionais que acreditem nisso. Então começa com a nossa formação de professores, né, os professores precisam acreditar que lá também é possível. Se nós não temos lá na escola, hã, onde nós temos alunos não proficientes em leitura, se os professores acreditarem que é possível sim trabalhar leitura lá e buscar estratégias pra que isso aconteça as chances são grandes, né? Que estratégias? Bom, tem que trabalhar com textos, vai ter que dar um jeito do texto chegar lá, ou vai ter que leva-los até o texto, vai ter que dar um jeito desse contato acontecer. Começa com um texto do interesse deles, seja a música, seja o rap, seja o samba, seja o pagode, seja o slam... enfim, uma maneira desses adolescentes, dessas crianças entrarem no mundo, hã, da leitura, pra depois então inserir em contextos maiores, né? Então, começa pelos recursos humanos e depois vai pelos outros recursos, que são carentes infelizmente nesses lugares. Mas o recurso humano é o primeiro passo. Acho que o professor tendo essa consciência, tendo condições pra isso é um grande passo.

**20. Tu tem mais alguma consideração, algum comentário?**

É que esse tema me encanta, né, eu sou uma (longa pausa, emocionada, choro)... uma apaixonada por isso, e descobri (pausa, emoção, choro) na leitura e na literatura uma forma (pausa, emoção) de contribuir (pausa, emoção) pra fazer um mundo melhor é nisso que eu acredito, e eu me dedico o máximo pra que isso aconteça. E eu acredito que é ai sabe, é através dessa leitura de mundo que eu tento levar pros meus alunos do curso de letras pra que eles levem pros seus alunos, então a gente vai fazendo essa multiplicação, sabe, e ai acreditando nessa transformação de pessoas e de mundo através da leitura.

## APÊNDICE 4

### ENTREVISTA 2 – DOCENTE B

#### 1. Qual é a memória mais recorrente ou marcante da tua infância?

Bah, eu tenho várias... assim, tu quer o que, relacionado à escola, a minha vida pessoal?

Pesquisadora: as mais marcantes que tu sinta vontade de falar...

Eu sempre me lembro, eu acho que muito que eu devo ao que eu sou hoje, na minha infância, eu sempre lembro das correções da minha mãe, um cintão que ela tinha lá, se ela não me batesse com aquele cinto talvez não tivesses me entrevistando aqui. É isso aí, o resto acho que foi bem tranquilo, acho que uma vida normal, com escola, com família, aquelas coisas todas, nada assim que tenha me marcado. Mas assim, eu falo disso, mas eu falo tranquilo, assim, não é trauma, pelo contrário. É isso aí.

#### 2. Tu se lembra de quando tu começou a ler?

Eu lembrar, lembrar, não, eu lembro de falarem que eu comecei a ler cedo, com 4 anos disseram que eu comecei a ler, mas eu não exatamente me lembrar, não lembro. É que naquela época podia botar as crianças cedo na escola, minha mãe me botou na escola eu tinha 5 anos, eu com 13 anos estava terminando o ensino médio... não, tô mentindo, com 15, eu tô fazendo conta errada aqui... Com 15 anos eu tava terminando o ensino médio, 16 tava na universidade. Então eu fui pra escola com 5 anos.

Pesquisadora: Tu aprendeu a ler na escola daí?

Sim, eu em casa eu juntava as sílabas, mas não tinha uma leitura assim, né, que eu me lembre. Na escola, sim, eu me lembro das aulas de leitura, por incrível que pareça.

#### 3. Antes de aprender a ler tu tinha contato com histórias, livros?

Sim, a minha família sempre teve muitos livros, a minha mãe me contava... mais o pai, de noite eles iam ler pra mim, tinha umas coleções de fábulas, sempre isso fazia parte.

#### 4. Como foi tua vivência com a leitura nos primeiros anos do fundamental?

Olha, eu me lembro assim ó, meu pai era leitor, só que meu pai lia muito aqueles gibi Tex Willer, aquilo, e uns FBI, que eram uns livrinhos de bolso que tinha, que é tipo uns

roteiros de filme assim que sempre se repete sempre a mesma história, então era o que eu tinha em casa pra ler, aí eu comecei a ler isso aí. Isso tu tá falando da primeira infância né? **“isso”**. Era isso aí que lia e gibi que me compravam bastante, eu lembro que meu pai comprava bastante pra mim. Então eu lia Tio Patinhas, Zé Carioca, Mickey, é... esses do Maurício de Souza também, que era mais difícil de conseguir lá em Rio Grande, os da Disney era mais fácil, era o que eu lia. E às vezes pegava esses livros que a mãe tinha, que a minha família tinha, quando eu era pequeno, que me liam, né, pra mim dormir vamos dizer assim, e depois tiraram essa estratégia porque quando liam eu não dormia, eh... porque eu gostava da leitura, eu de vez em quando olhava isso aí mas não era, a prática maior era o gibi mesmo.

Pesquisadora: e na escola tu lembra, assim, na escola fundamental inicial?

Não eu não lembro, por que minha escola fundamental era muito traumática eu fiz questão de apagar tudo isso daí. Era uma escola particular, eh, tinha uma série de regras, eh, era no máximo 12 alunos por turma, então eles eram muito rígidos, eu me lembro... o que eu só me lembro dessa escola, tanto que eu odeio até hoje, é que eu era obrigado a cantar o hino e a rezar todo dia, são duas coisas que eu me lembro que eu fazia hoje, isso eu fazia todos os dias. Então isso que é... e isso me deu uma boa formação, isso eu não vou negar, né, de leitura, de interpretação, de matemática isso eu não vou negar que eles me deram, agora eu apaguei o... eu lembro dos colegas e algumas coisas que aconteceram, mas nada fora disso.

##### **5. Como foi tua vivência com a leitura nos anos finais do ensino fundamental?**

Pois é, os anos finais ali, eu ainda tava nessa escola aí, então eu me lembro que a leitura era bastante obrigatória, então eu me lembro de... quais leituras eu não lembro, mas eu lembro que davam 2, 3 livros pra ti ler por mês, tinha que ler e tinha que ir lá na frente explicar o que que era o livro, os professores te questionavam, naquela época a escola já trabalhava, imagina, isso na minha opinião né, com pré-adolescente ali com 11 anos 12 tu tinha banca pra ouvir as tuas leituras, botavam dois três professores, não sei nem se eles prestavam atenção no que tu falava mas eles tavam lá, questionando sobre a tua leitura, mas era uma estratégia da escola.

Pesquisadora: e em casa?

Em casa essas leituras aí que eu te falei com o pai, então o pai comprava muito esses livros, trocava, eu me lembro que ele levava, às vezes ele saía com uma pilha de livros e voltava com a metade, eles trocavam 2 por 1 nessas bancas de revista e coisa,

então ele fazia muito isso aí, aí depois quando ia baixando o estoque ele ia lá e comprava mais um monte, mas era sempre aquelas leituras que eu já tava começando a enjoar, né, tu já sempre sabia o final, aquelas coisinhas.

#### **6. E no ensino médio tu tava naquela escola ainda?**

Não, aquela escola era só de fundamental. Eu, na sétima série, eu já fui convidado a me retirar da escola, quando eu comecei a ficar meio, a questionar muito as coisas lá então, aí eu acabei indo pra uma outra escola particular também, que era uma escola de freira, que foi onde eu acabei o ensino médio. Aí ali sim no ensino médio conheci uma professora de português, que viu que eu lia bastante, e aí me apresentou a biblioteca. Naquele tempo as bibliotecas tu não podia entrar pro meio dos livros, né, tu chegava, era um balcão, e ali tu pedia o livro que tu queria; se tu não soubesse o livro que tu queria, tu não ia ganhar nada pra ler. Então não é como hoje que a gente entra nos corredores, pega os livros e manuseia, mas aquela professora me oportunizou isso aí. Falou com o pessoal da biblioteca então eu podia entrar dentro do acervo da biblioteca, pegar os livros e levar pra casa pra ler. Aí foi ali que eu comecei a manter contato com a literatura brasileira. E essa professora, ela me ensinou, professora Márcia era o nome dela, ela me ensinou a ler é... a literatura brasileira com outros olhos, a não simplesmente uma leitura corrente assim. Então eu acho que ela, sim, transformou minha visão de leitura. É claro que antes eu tinha experiência com meu avô, o meu avô era analfabeto, mas ele gostava que eu lesse pra ele, então ele tinha uns livros bem antigos, eu ainda tenho lá em casa, que era o capital do Marx, então era isso que eu lia pra ele e a gente debatia isso aí, isso eu tava lá pela sétima, oitava... ele só não me deu antes por que me achava muito jovem pra manter contato com essa leitura, aí a gente trabalhava isso aí, mas ele era analfabeto, mas ele sabia mais do livro do que muito professor que eu conheço ai que se diz leitor capital, né.

#### **7. As tarefas em sala de aula de leitura, eram geralmente em voz alta?**

Sim eu sempre tive facilidade de ler, eu sempre fui bom leitor, eh, e acabava, então, que sempre sobrava mim aqueles negócios que fazem até hoje que cada um lê um pedaço, né, mas muitas das vezes se a escola tinha alguma atividade de leitura ou coisa fora, eu sempre era o que ia representando a escola. Tinha isso aí, porque também a minha mãe inventava que eu tinha que ler na missa, essas coisas tudo eu

fazia. E em sala de aula isso aí, era um pouquinho pra cada um, levanta (na minha época tinha que levantar), lê o teu por cento e aí depois outro levanta e continua, era isso aí.

#### **8. Quais foram as leituras que mais te marcaram, então, no decorrer da escola?**

Bah, eu acho que as leituras da literatura brasileira, ali... eu me lembro que eu gostei muito de ler Machado de Assis, os contos do Machado eu gostava muito de ler... eh, um livro que me chamou bastante a atenção, que eu tive contato assim que eu gostei muito foi o "Vida Secas", né, que eu demorei a entender ele, mas, quando eu entendi, eu gostei muito dele e acabei lendo ele várias vezes... eh, o "Dom Casmurro", que eu me lembro que sempre trazia muita discussão e o assunto me atraiu bastante, "Memórias Póstumas de Brás Cubas" também, e que eu gostei muito, assim, e que eu gosto até hoje, né, que é uma leitura que eu faço sempre é o Lima Barreto. Esse aí faz parte, foi me apresentado no ensino médio e até hoje eu gosto de ler e aí tudo que eu consigo pegar sobre a vida dele eu leio bastante também. Então eu diria que ele é o autor que mais me marcou.

Pesquisadora: e todos indicação da tua professora?

É, alguns, aquelas leituras obrigatórias, né, por que já era uma escola que direcionava muito pro vestibular, aí Rio Grande tinha uma universidade federal, se tu pegar meus colegas lá de turma quase todo mundo é médico, o pessoal foi quase todo mundo pra medicina. Eu fui pra odontologia, mas depois acabei desistindo, então isso era bastante puxado na escola não tinha muita conversa, não lembro se tinha opção de não ler. Se lia.

#### **9. Por que tu decidiste ser professor de português?**

Pois é, aí é uma história meio triste, assim, até tenho vergonha de falar disso. Eu, na realidade, eu fui pro curso de Letras porque tinha muita mulher, daí eu digo: eu vou pra lá! Fazia economia, fiz contabilidade, tava sempre no bar, não terminei nenhum curso desses aí. E aí, fui, sem vergonha de dizer isso, fui por causa que era um curso que tinha bastante mulher, então eu fui pra fazer o curso de Letras, eh, fui pra ser professor de espanhol e a vida me oportunizou de ser professor de português e eu amo ser professor de português. Então, no fundo, no fundo, eu não sei se fui por causa disso, isso é o que eu me lembro, né (risos). Mas eu acho que eu tinha, entendo que

eu tinha uma certa, eh, não vou dizer dom, né, nem habilidade, é assim ó, eu acho que eu nasci pra coisa, sempre achei, né... mas enfim, o motivo maior foi esse.

**10. Com relação as leituras que tu costumava fazer antes de tu entrar no ensino superior e durante a graduação, o que que mudou?**

Olha, minha graduação não se exigia muita leitura, infelizmente não. Era uma boa universidade, os professores sabiam muito, nos davam leituras, eu posso garantir que não davam um décimo do que eu dou pra vocês lerem, mas eu senti falta disso, eu fui começar a ler mesmo foi no mestrado e no doutorado. E na pratica da aula, né, foi quando eu comecei a dar aula que eu vi que faltava muita coisa, mas eu tinha as referências isso eu acho muito importante, isso aí eles nos passavam, né. Eu até já questioneei outros colegas se a gente era obrigado a ler e eu não lia e não lembro, mas não, diz que não, era bem isso aí mesmo. Ia pra aula e apresentava, até porque naquela época não era muito fácil os livros, né, não é que nem hoje que tem internet, que tu digita ali e tu consegue baixar bastantes livros, fazer uma cópia também não era muito barato, também não era tão fácil, mas, enfim, eles não exigiam tantas leituras não.

Pesquisadora: Então tu não acha que o teu gosto pela leitura modificou assim durante a...?

Não, eu acho que não, eu sempre fui um leitor fluente, mudou o meu viés de leitura, meu tipo de leitura, mas o gosto pela leitura eu sempre tive, pelo fato do meu pai ser leitor. Por incrível que pareça era meu pai que era leitor, não a minha mãe. Então lá naquela época a tv pegava um canal só e só se tinha uma tv, a mãe era meio mandona em casa, ela ficava com a TV pra ver as novelas, nós ia ler, era o que a gente gostava de fazer.

**11. Na tua opinião, os alunos de hoje são muito diferentes de quando tu era aluno?**

Pois é, né, o meu olhar é outro hoje né, hoje eu olho como um professor antes eu olhava como aluno. Não eu não acho que são piores, eu acho que são bem melhores, se eu lembrar de como eu era aluno ainda, eu não sei como eu trataria um aluno como eu, né. Hoje eu fico me lembrando das coisas que eu fazia, eu não vou dizer que me arrependo, mas eu repensaria muitas coisas. Eu acho, pelo menos nas escolas que eu trabalhei, né, os alunos são bem tranquilos. Então eu vou te dizer que eu também vivi uma realidade diferente, né, eu estudei sempre em escola particular e acabei,

trabalhei em escola particular também, mas a maior parte da minha docência é em escola pública, que são realidades diferentes, né.

#### **12. Na tua opinião os alunos gostam de ler atualmente?**

Eu acredito que sim, pelo que eu vejo, assim, eles gostam de ler, eh, não o que a gente pede pra eles lerem, mas a gente percebe que eles leem bastante. Leem outras coisas e com o tempo eles vão perceber, vão ter o que eu chamo de maturidade de leitura, né, quando tu começa a te tornar mais seletivo. Então tu vai ver as coisas que são úteis pra ti e tu vai usar isso pra te ajudar. Então eu, pelo menos os alunos que eu convivo, que eu trabalho, eu percebo isso. Claro, se tu pegar numa turma aí de, vamos fazer uma conta redonda, aí de 30 alunos, a gente tem 8, 10 leitores, que eu acho muito bom, isso eu tô falando de uma turma de ensino médio, né. Aí no superior vai variar de turma pra turma, tem turma que lê turma que os alunos não leem, né, partindo do princípio de ler de abrir e correr os olhos, às vezes eles leem e não entendem, mas isso também é uma outra situação. Mas me parece, pelo menos, no curso de Letras, mais do que eu como aluno eles leem, isso eu te dou certeza.

#### **13. Pra ti o que que significa ser leitor?**

Bah, isso é uma boa pergunta da pra fazer uma tese disso, mas eu entendo que ser leitor, primeiro, é tu conseguir, ou tu buscar, através da leitura, a tua paz interior, tu te encontrar como ser humano, como pessoa, como profissional, enfim todas aquelas balelas que a gente fala, que eu acho que a leitura que vai te proporcionar. Eu, a leitura, pra mim, sempre é um momento de reflexão, independente da leitura, né, seja a leitura de um romance, que vou refletir sobre a sociedade, sobre a vida... pode ser a leitura de um texto que eu tô preparando minha aula, que eu vou refletir sobre minha aula, né, pode ser uma notícia de jornal que eu vou refletir sobre o momento que aquelas pessoas estão passando e ao mesmo tempo eu vou trazer isso pra conversar com os alunos. Eu acho que a leitura é isso, a leitura é vida, né, ela tem que fazer parte da vida das pessoas... leitura de livros, textos, né.

#### **14. Atualmente tu se consideras um leitor?**

Leitor, depende né, eu gostaria de ler mais, às vezes me falta tempo, às vezes eu fico cansado, eu, às vezes, como eu leio muitas coisas diferentes, hoje um pouco pelo meu trabalho e um pouco pelo meu doutoramento, eu acabo, às vezes, eh, misturando

as coisas, né? Então, às vezes, eu sinto que tenho que dar uma parada, aí eu pego uma leitura de um romance, alguma assim, mas eu gostaria de ler mais. Gostaria, acho que poderia ler mais, né, mas as vezes falta vontade, a gente acabe ligando uma TV uma coisa assim pra dormir um pouquinho, né, mas gostaria de ler mais, sim.

**15. Tu lembras de alguma atividade que tu tenhas realizado enquanto estudante que tu sintas vontade, ou tu já tenhas feito, com teus alunos enquanto professor?**

(longa pausa pensativa) Olha, o que os meus professores faziam muito comigo, principalmente na minha escola de ensino médio, que eu tento fazer com os meus alunos, é a gente conversar sobre as leituras, né, de fazer essa troca. Pra mim não precisa fazer trabalhinho, essas coisas, nada, mas é tu chegar na sala de aula e começar a expor então aquilo que tu propôs e teus alunos começarem a participar, isso eu me lembro porque eu, como aluno, participava, né, eh, tô falando já de ensino médio, e eu percebia que os professores ficavam muito felizes, interagiam bastante e te respeitavam muito por isso. Então é o tipo de atividade que gosto muito de fazer com os alunos. Eu não me lembro de ter feito outra coisa com leitura, né, eu como aluno, eu me lembro disso, até porque naquela época o ensino não era tão liberado como hoje, liberado no sentido de que dependendo da atividade que o professor inventasse ou criasse, vamos dizer assim, podia ser mal interpretado, né, eu fui educado na época da ditadura. Então os professores tinham que tomar muito cuidado, eu morava numa área de segurança nacional, né, o exército sempre na rua, aquelas coisas assim, então eu sinto que um pouco os profissionais tinham medo, tive professores que foram presos, até hoje não tivemos notícias deles. Então isso tudo vai fazendo parte da vida da gente, vai marcando, né, mas eu sentia que era isso que eles gostavam, embora dessem umas leituras que talvez esses profissionais que foram presos e nunca mais se soube com certeza eram leituras que não faziam parte daquelas que deveriam ser dadas aos jovens. Isso é uma opinião minha, é uma leitura minha hoje depois de adulto, na época eu não conseguia entender isso daí.

Pesquisadora: E tu traz alguma referência de casa também quando tu vai planejar, leituras que tu fazia, que tu gostava?

Muito difícil, a única que eu faço, mas eu não trago pros alunos, que eu gostava de fazer aquela leitura que eu comentei anteriormente com meu avô, que eu lia “O Capital” e ele me explicava, né, mas eu não, ainda não, eu tenho um trabalho em mente, mas eu tenho que terminar outras coisas, pra não querer, às vezes tu quer

fazer tudo e não faz nada, com essas leituras aí, são leituras que eu gostaria de fazer, né, que inclusive, breve eu vou começar a fazer com o meu filho, que ele já até começou a me cobrar isso aí, mas eu tenho ideia de trazer isso pra escola também.

**16. Tu lembra de alguma atividade ligada a leitura que tu tenha realizado com teus alunos e que tenha dado muito certo?**

Baaah! Tenho... eu lembro que quando nós trabalhávamos numa escola do estado lá em Não-Me-Toque, a gente fazia com os alunos do 3º ano, eh, a gente dava... escolhia, né, uns livros da literatura brasileira e dava pra eles teatralizar e ali saiam trabalhos fantásticos, né, assim de marcar a gente como professor e com certeza eles como alunos por que quando a gente encontra eles na rua e conversa com eles, eles não lembram nada do que a gente passou de conteúdo, mas do teatro eles lembram. E aí a história do livro eles lembram e a mensagem do livro eles lembram. Então isso pra mim foi o que se fez de mais gratificante, pra mim como professor, né, não tanto pela teatralização, mas por todo o preparo até chegar ali e toda discussão, né, e eu sempre pedia para que o livro fosse adaptado para os dias de hoje, então eles sempre traziam histórias, porque isso é a literatura, né, eles conseguiam fazer uma leitura atual. Então isso pra mim sempre foi muito gratificante, isso é o que eu mais sinto falta.

**17. Que recursos, material, tecnologia tu costuma utilizar nas tuas aulas de língua portuguesa do ensino médio?**

Olha, eu não tenho muita afinidade com os recursos, eh, desses novos aí. Eu, honestamente acho que tem que ter empatia entre o professor e o aluno, essas coisas tu passa por cima, o maior recurso ainda sou eu, da minha forma como eu brinco, como eu converso com eles, como eu troco uma ideia, como quando eu tenho que ser sério eu tento ser sério, quando a gente pode brincar um pouco a gente brinca, mas sempre levando esse lado humano, né, lembrando que o aluno é um ser humano. Então eu muito pouco uso recurso, eu praticamente uso é o PowerPoint, mas porque é pra ganhar tempo, não é por que eu ache ele maravilhoso, né, porque tu vai escrever no quadro tu leva tempo tu traz ele pronto a tua aula rende um pouco mais, então mais é por isso, por acomodação, vamos dizer assim. Mas eu não uso mais nenhum recurso, não gosto de dar filmes, muito difícil eu dar isso, porque eu acho que isso tá ao alcance deles, eu indico, eu indico, ó, tem no Youtube tem tal coisa, mas eu não

trago, porque eu acho que isso tem que ser do interesse do aluno. E as poucas vezes que eu trouxe alguma coisa eu não gostei da reação da turma em relação a isso, então eu acho que não, eu acho que a turma rende mais quando eu tô falando, né, então eu acho que no meu caso pelos recursos que eu escolho eu ainda sou mais atrativo que eles, talvez se eu conhecesse outros recursos e trouxesse, né, mas é isso aí.

**18. O que tu acredita que seja importante que seja feito em sala de aula pra trabalhar a leitura com os alunos?**

Ler com os alunos. Isso eu falo nas práticas pedagógicas, quando vou orientar os alunos eu sempre digo, ó, as pessoas não sabem ler, elas não sabem pontuar, elas não sabem botar emoção na leitura, elas não sabem imaginar, por incrível que pareça. Eu acho que nós como professores de português, nós temos que ensinar isso, temos que ensina-los a ler, a botar entonação na leitura e a botar imaginação na leitura. Depois só vai, assim que eles começarem a ver a leitura com outros olhos, aí eu acho que nada vai superar ela, mas eu acho que é função do professor de português, já lá nas séries iniciais, no fundamental, e nas séries finais do fundamental... no ensino médio os caras já tinham que chegar com a imaginação melhor, mas não chegam. A maioria dos professores pelo que a gente observa mandam eles lerem, mas não é capaz de ler um pedaço do livro com eles. Então eu acho que isso tem que ser feito.

**19. O teu gosto pela leitura e essas práticas que tu me descreveu, tu foi adquirindo depois que tu se tornou professor ou foi se constituindo antes?**

A grande maioria depois que eu me tornei professor. Eu até consegui alguns livros que eu te citei antes, que eu li no Ensino Médio, que a gente acaba trabalhando também hoje ainda no ensino médio, aí foram frutos dessas leituras que eu fiz no início, mas eu consegui, eh, reler esses livros com os alunos, mas a grande maioria é fruto da formação vigente depois, né, aí tu vai mantendo contato, tu vai participando, eh, de cursos, vai conversando com outras pessoas, vai conhecendo outros livros, né... Eu sempre fui rato de biblioteca e de sebo, então eu acabo pegando as coisas e levando pra casa pra ler, já peguei muita porqueira e boto fora... boto fora, não, descarto, enfim, mas... e peguei já muita coisa boa, claro que isso é sempre na leitura, né, às vezes o que é ruim pra mim pode ser bom pros outros. Mas quanto aos alunos eu sempre trabalho a leitura de, vamos dizer assim, de apresentação, a literatura da elite, vamos dizer assim, que é a que a escola vai cobrar, que é o que a universidade

vai cobrar, então essas leituras que eu trabalho, e às vezes eu coloco um autor desconhecido, quando é permitido, né, eh, permitido eu digo de oportunizar isso do interesse dos alunos, se não ela fica naquilo ali, aí vai variar de turma pra turma.

**20. E o que que tu acha da proficiência leitora dos alunos do ensino médio?**

Olha, aqui no IF, que é onde eu dou aula agora, hoje ela é boa. Pelo menos nos alunos do 4º ano, que eu trabalho agora, ela é boa. Mas eu peguei esses alunos no 2º ano, então teve um trabalho, uma contribuição, acredito eu que eu contribui pra isso, como professor, não como professor de português, porque acho que a proficiência é uma contribuição de todos os professores, né, independente deles terem 2, 3, 4, 5 períodos de português, eu acho que a proficiência da leitura passa por todos os períodos em sala de aula; o professor de matemática tem que ensinar eles a ler, o professor de física e todos, né. Então eu acho que a turma que eu trabalho hoje que é só uma turma é muito boa, são bem tranquilos quanto a isso aí. São reclamão como todo adolescente, mas eles vão pras cabeças e entendem as coisas, mas eu acho que aqui nossa realidade é um pouco distante, né.

**21. Algum comentário, alguma colocação final que tu queira?**

Sobre a entrevista?

Pesquisadora: aham, sobre a leitura, sobre...

Olha, que que eu vou te dizer... eu acho que o nosso trabalho como professor é árduo, nesse ponto. A nossa responsabilidade é grande... e eu acho que nós não podemos ficar bitolados a querer ensinar gramática, a querer ensinar, eh, essas coisas que os alunos não se interessam, se a gente conseguir formar leitores e... pessoas que leiam e interpretem que aí não interessa a forma que entendam desde que entendam de uma forma coerente, de uma forma que tenham argumentos pra convencer a leitura, eu acho que esse é o nosso grande trabalho como professores e eu acho que é isso que a gente tem que buscar. O mundo não precisa de gramática, o mundo precisa de leitura, meu entendimento.

## APÊNDICE 5

### ENTREVISTA 3 - DOCENTE C

#### 1. Qual é a tua memória mais recorrente ou marcante da tua infância?

Bom, aquele dia eu tive que pensar em várias, né, pra te falar (longa pausa, pensando), hum, mas assim, nada pra mim é mais do que a história das melancias. Meu pai chegando com a carrocinha de melancias, né, e a gente tirando as melancias da carrocinha pra colocar elas estendidas, assim, no pátio, diziam que tinha que pegar sereno na melancia pra ela tá mais gostosa no outro dia, né. Então é aquela imagem do pai chegando na carroça, o cavalo na frente da casa e nós correndo pra descarregar e, não por acaso, a melancia é minha fruta favorita (risos).

#### 2. Tu se lembra de quando tu começou a ler?

Aham... eu lembro de um episódio bem marcante, assim, que foi a frente da... eu era muito novo, eu tinha uns 4 pra 5 anos, assim, a idade que eu comecei a ler. Meus irmãos chegavam da escola e iam brincar de escolinha, então tudo que eles aprendiam na escola, eles me ensinavam, e tinha um quadro, eu não consigo me lembrar de que material era aquele quadro, mas não era uma lousa bonitinha, como se tem hoje pra vender. E eu lembro de eles me ensinando coisas, letras e continhas nesse quadro, no pátio da frente da nossa casa... é a memória, assim, que me traz a questão do aprendizado, né... e eu sei que foi em torno dessa idade, porque são minhas memórias mais antigas, a minha memória mais antiga tá associada ao fato de saber ler e escrever... (pausa para atender um aluno)

Pesquisadora: certo, tu estavas na parte dos teus irmãos...

Isso, eles pegavam esse quadro que eu não consigo me lembrar do que que era e me ensinavam a ler e escrever. E como era assim, era muito legal, porque o filho mais novo sempre quer ser igual ao irmão mais velho, né, então eu queria logo tá lendo como eles pra poder brincar das mesmas coisas eles, pra poder saber as mesmas coisas que eles sabiam... tu sempre olha pro mais velho com a aquela coisa, né, de quero ser como ele, né, de admiração, de “ele sabe ler, então eu tenho que ler também”... e como eu sempre fui muito pacato, muito tranquilo, né, eu não era uma

criança muito agitada, era muito fácil me ensinar as coisas, eu prestava atenção e pegava logo.

Pesquisadora: E qual é a diferença de idade entre vocês?

A média é geralmente de 2 em 2 anos, nós somos em 11 irmãos e a média sempre foi de 2 em 2 anos um pro outro. Então, por exemplo, eu tinha um irmão 2 anos mais velho do que eu e outro 4 anos mais velho que eu, só que eles não eram tão bons alunos assim, né, tanto que eu alcancei esse irmão que era 2 anos mais velho que eu na quarta série, a gente chegou a estudar junto na mesma sala, assim. Mas assim, é... claro, eu tinha as irmãs mais velhas, que já estavam mais à frente, né, na escola, que elas brincavam junto, que minha mãe ia fazer as tarefas da casa e os irmãos cuidavam dos outros ali, né, a gente era proibido de sair do portão pra fora, então dentro do pátio, que era um pátio grande, as irmãs, que eram as mais velhas, cuidavam da gente, assim, e também acabavam sendo as nossas professoras. Só que eu tinha o interesse de aprender, meus irmãos não tinham muito (risadas).

### **3. Antes de aprender a ler tu tinha contato com histórias, livros...? Antes desse contato com ...**

Minha família não é muito voltada, assim, pra leitura, pra estudos. Poucos valorizaram a questão do estudo, do conhecimento, né, leitura, então, é quase nula. A minha mãe, ela lê bastante a bíblia, né, então era talvez o mais próximo que eu tinha de um livro, assim... como família era isso. Mas eu tinha minha própria busca, né. Na escola, quando eu comecei a estudar, tinha uma biblioteca na escola, a gente podia pegar livros e tudo, então foi mais interesse, porque eu entendi que, como não tinha internet, o único meio de aquisição de conhecimento era livro, então acabava que o livro assim era até um passatempo pra mim. Mas a família não tinha assim uma grande influência, né.

### **4. Como foi a tua vivência nos primeiros anos do ensino fundamental?**

Era a nossa bibliotequinha do Iraguaia, né, a gente ia pra biblioteca, era uma festa quando podia... ia pra biblioteca. Como era uma escola de séries iniciais, né, então

tinha que ter horário; a turma tal vai tal dia, não era sempre que a gente podia tá na biblioteca, então quando ia era uma coisa valorizada, a gente realmente valorizava. Eh, eu tinha um, teve um livro que me marcou muito, eu não sei se eu vou atropelar alguma pergunta, mas o livro “Represália de bicho”, que eu lembro assim, tenho uma memória literária muito forte pra este livro específico, que era um livro de poeminhas, né, sobre os animais se revoltando contra o ser humano, por seres humanos usarem nomes de animais para xingar outros seres humanos. E era bem bacana, bem bacana as considerações que os animais faziam nessa conferência, né, de animais que teve assim... eh, e eu gostava muito, porque não era algo que eu tinha em casa, porque quando é algo que tu tem muito tu não valoriza tanto, né, mas como era algo só na escola, só naquele dia da semana, que se eu faltasse naquele dia eu tinha que esperar a outra semana pra ter aquilo de novo, então eu tinha uma experiência bem boa, assim, bem proveitosa com a leitura.

##### **5. Como foi tua vivência com a leitura nos anos finais do ensino fundamental?**

Adolescente... um porre... nada tá bom, tudo é chato, né. Lia até ali pela 5ª série... 6ª série até que eu era obedientezinho nessa questão que o professor propunha leituras e tudo, né, eu sempre li muito bem, eu tenho uma coisa que eu antecipo a frase, né. Então eu tô lendo, tô falando o que eu li aqui, mas meu olho já tá no pedaço seguinte da frase, então eu já consigo ver os problemas de dígrafos às vezes, de encontros consonantais ali que são, que dificultam um pouco a leitura, né, eu já conseguia ir prevendo... não é prevendo eu... como é que eu vou ti dizer, eu tô falando a palavra aqui, a palavra anterior e já estou visualizando as próximas, antecipando pra saber se vai ter problema na leitura, se tinha um ponto ou uma vírgula, se tem um pronome... na época eu nem sabia que um pronome determinava uma pausa também na frase, né. Então essas pausas que a gente aprende com o tempo na leitura, a língua portuguesa foi muito importante pra mim nesse aspecto, porque me deu consciência de como ler, mas a gente vai ficando preguiçoso na adolescência e aí nas séries finais eu não li muito, não fui um grande leitor, assim. Por outro lado, eu tive contato com histórias em quadrinhos, né, foi justamente nas séries finais que eu fui me interessar por Marvel, por, né, os heróis, aquela coisa toda, então a leitura sai daquela leitura clássica e entra mais no HQ, né. Ali eu comecei e também foi naquela época que eu comecei a jogar muito vídeo game. Quando tu joga muito vídeo game, o visu... né, o

movimento do jogo, ele oprime a imaginação da leitura. Então é uma fase difícil porque tu não quer ler porque ali tu tá controlando um personagem, essa ideia de controle sobre a história era muito mais interessante do que ler uma história que já estava com o final definido, então isso meio que desinteressou a leitura nesse período.

## **6. E como foi a tua vivência no ensino médio com a leitura?**

Foi no ensino médio que eu passei realmente a conhecer a literatura brasileira mais clássica, né, das escolas literárias e tudo, né. Ainda adolescente, ainda achando tudo muito chato, mas foi ali que eu passei a ver que a literatura não era só aqueles textos com palavras antigas, com vocabulário rebuscado e coisa e tal. Havia uma literatura, tipo a realista, né, que me encantava, assim, um pouco mais, então ali o próprio... o modernismo foi o movimento que a literatura me marcou, e eu tive contato com o meu livro, né, de literatura ali que eu mais gosto que é o Jorge, o “Capitães da areia” do Jorge Amado. Ali pra mim eu percebi que era possível ser um livro grosso, né, que a gente falava que eram livros muito grossos, mas ser um livro grosso, uma história, um romance, né, muito longo, pra visão de um adolescente era um muito longo esse, né, hoje eu leria ele em pouquíssimo tempo. Então, eh, esse contexto de ensino médio, ele foi meio que um divisor mesmo, foi no ensino médio que eu decidi ser professor de português, né, com todo esse contato mais... não preconceituoso, mas maduro também, às vezes um professor erra no ensino fundamental quando ele quer te impor uma literatura que tu não tá maduro suficiente para aquele tipo de leitura, e aí é um problema, porque tu cria ranço, né. Mas no ensino médio foi mais tranquilo... final do ensino médio, né, foi mais tranquilo assim.

## **7. Vocês tinham leitura em sala de aula ou era mais pra casa?**

No ensino médio?

Pesquisadora: No geral assim, era silenciosa como era trabalhada?

É, assim, nas séries iniciais, era uma vez por semana a biblioteca, era uma festa pra nós, né... no fundamental II, no caso, quando eu vim pro poli, nós tínhamos a tia Hilda, que era a bibliotecária, eu amava ir na biblioteca, tinha uma série chamada vagalume, eu li quase todos, o meu recreio era na biblioteca, eram livros fininhos, né, eu

conseguia ler praticamente uma história por recreio. Então, assim, era mais... Não foi uma coisa que teve muito incentivo nas séries finais do ensino fundamental, mas aí eu buscava especificamente a leitura que eu gostava, literatura mais clássica não. Aí, no ensino médio, os professores propunham as leituras, sugeriam os livros pra que nós lêssemos e às vezes deixavam a escolha do livro pro aluno, né. É claro que a grande maioria não ia ler, como hoje em dia também, né, pior até do que naquela época, mas a gente tinha proposta do professor. Mas não era uma coisa assim, eu não via o brilho nos olhos dos professores, tipo assim “cara a leitura... esse livro é maravilhoso, esse livro eu recomendo”, sabe, não, era “vocês tem que ler o livro tal até tal dia, a gente vai ter um trabalho sobre”, acabava que a leitura era para um resultado de um trabalho ou de uma prova e não pra ti conhecer, pra ti identificar, pra conhecer uma sociedade de uma época, né. Então a metodologia usada pra incentivar a leitura não era talvez a mais adequada, mas havia, havia, sim, sugestão.

#### **8. Quais foram as leituras que mais ti marcaram no decorrer do seu tempo na escola?**

Então, série vagalume, acho que todo mundo devia ler a série vagalume... eh, assim eu tenho várias histórias na minha cabeça, né, os desfechos das histórias surpreendentes, né, eh, mas assim, eu saliento também os livros que falam mais, eh, realistas, mesmo dentro do modernismo os livros mais realistas, como “Capitães da areia”, né, que é meu livro da literatura brasileira e tu tem o cortiço, que é chocante, mas ele fala de pessoas possíveis, né, então essa coisa da pessoa possível de existir que o realismo trouxe, a partir dali muitos livros me marcaram, muitos mesmo. Eu gosto, eu tenho raiva do Bentinho, né, do “Dom Casmurro”, existe uma relação muito forte eu e ele, né, que depois que eu descobri que ele é um manipulador da mente da gente eu passei a detestar ele, assim, eu acho que o Machado de Assis era um gênio, assim, pra fazer a gente ter sentimento em relação a uma obra, né, mas o Jorge Amado, pela questão das crianças, né – o meu calcanhar de Aquiles é criança –, então, quando ele conta a história da revolução dos capitães da areia desde que eles eram criança, depois que eles cresceram, aquilo ali me cativou bastante.

Pesquisadora: E quem te indicou essas leituras?

Era uma leitura que... foi numa das leituras que a professora deixou a nosso critério escolher o livro, então quando eu cheguei na biblioteca ali da escola, a tia Hilda me mostrou ali, né, me mostrou “olha aqui tá a literatura brasileira, aqui assim tal, tal” e eu “tá, esse livro o que que é? E esse livro, que que é?” e eu fui dizendo e aí o “Capitães da areia” foi uma história que, por uma indicação não tão direta, né, mas, assim, foi a tia Hilda que indicou e eu escolhi assim aleatório e acabei tendo uma grata surpresa, né.

Pesquisadora: E aquele dos bichos, dos animais?

É que assim, a “Represália de bichos”, eh, pra uma criança, ele foi bem forte, mas depois que tu cresce, tu entende o porquê que as pessoas usam os animais, né, que a grande pegada do livro o que que era, era fazer a gente refletir: por que eu chamo a mulher falsa de cobra? Por que que eu chamo o cara boca aberta de pato? Né, por que que a gente faz isso? Por que que a gente atribui essas características? Então pra mim ficou mais claro. Era poesia, era bonitinho, mas é que a poesia, depois que eu amadureci, a poesia não foi a coisa mais forte na leitura pra mim, pra mim a leitura mais era o evoluir do ser humano, sabe? E o “Capitães da areia” marca por isso, porque ele traz as consequências das escolhas dos meninos... então, eh, o Sem-pernas, o que que aconteceu com o Sem-pernas? Por que que aconteceu aquilo? Por causa das escolhas que ele fez, né, o Professor, o Gato, todos os personagens ali eles vão te mostrando que é assim. Eu gosto muito disso. Assim, outra coisa é filme, eu escolho sempre filmes baseados em fatos reais, porque a ideia de saber que aquilo ali aconteceu ou que é possível de ter acontecido me prende, mas assim, o “Represália de bichos” foi, e a série vagalume, né, são os marcos da minha infância.

#### **9. Por que tu decidiu ser professor de língua portuguesa?**

Eu sempre fui muito bom em todas as matérias, gostava de todas, menos física... física é o inferno na terra! Eh, e aí eu descobri que eu não sabia ensinar outras matérias; meu colega me pedia ajuda em matemática e eu sabia fazer pra mim, eu gabaritava as provas de matemática, mas eu não conseguia explicar pro outro matemática. Aí, quando eu ia explicar português pra alguém, eu conseguia, “ah, não entendeu assim, eu vou te explicar de outro jeito então”, “ah, não entendeu, vou te explicar de outro jeito”, quando eu via eu tinha muitas possibilidades de explicar uma

coisa que eu sabia, que eu percebi que português é mais fácil, pra mim, de explicar. Eu tinha facilidade, eh, eu lembro de um fato que chegou uma estagiária pra trabalhar com a gente e eu não trazia caderno pra aula e aquilo incomodou um pouco ela no início, né, até que um dia ela falou assim pra mim, que ela achava um absurdo eu não trazer caderno, coisa e tal, que eu tinha que ter caderno, como é que eu ia saber a matéria. Eu disse: “não, eu presto atenção no que a senhora fala e aí eu aprendo e deu”! Aí um dia ela me desafiou, ela disse que se eu fizesse uma prova, umas questões lá que ela traria da faculdade que ela tava estudando ainda, eh, eu taria liberado pra não trazer caderno. Na verdade na minha cabeça eu continuaria não trazendo caderno, ela liberando ou não, né, mas aí eu fiz a prova e me dei bem, era voz ativa e voz passiva do verbo, né, daí fui super bem, daí ela parou de pegar no meu pé, pegar no pé não, ela entendeu que eu era muito bom em língua portuguesa e aquilo ali me fez entender, também, que eu era muito bom. Até então eu não achava que eu era muito bom, eu só passava nas provas, não era assim ó, grandes amores por língua portuguesa. Aí eu percebi que realmente eu comecei a ver lógica na língua portuguesa, comecei a perceber que as regras tinham um porquê, objeto direto passou a não ser objeto direto, passou a ser uma coisa óbvia pra mim, verbos transitivos e intransitivos, né, análise sintática passou a ser uma coisa que eu via, que eu enxergava, como eu via um mais um igual a dois. Então, como se tornou muito real, muito prático, eu me apaixonei, assim, por língua portuguesa. Hoje, quando eu falo que português é matemática, as pessoas quase batem em mim (risos), eu digo que português é uma ciência exata, “mas que exata nada!” ... eu, pra mim, eh, eu vejo lógica em tudo o que tem no português.

**10. Com relação às leituras que tu costumava realizar antes de ingressar na graduação, o que mudou durante a formação, se mudou?**

A gente lê muitos pensadores, né. O bom da graduação é que tu pega aporte teórico pra tudo o que tu vai fazer. Então, eh, eu comecei a ver coisas que não via, por exemplo, eu não sabia que Monteiro Lobato era racista, agora a graduação me mostrou esse racismo por trás de Monteiro Lobato, é tu conhecer o contexto... talvez o que mais faltou no Ensino Médio, que a graduação ajudou, foi conhecer o contexto do autor... por que o Augusto dos Anjos só fazia poesia sobre morte, sobre coisa ruim, esperando o mal, o pior do ser humano? Porque ele era um cara que tava morrendo,

que tinha tuberculose, ele era novo e ele não tinha expectativa de vida, então ele era um cara de mal com a vida, né, que a vida tava passando a perna nele. Então saber desses contextos me ajudou a entender o porquê. Ah, então é por isso que José de Alencar escrevia assim, então é por isso que..., então todo esse contexto histórico me ajudou a ter uma facilidade pra aceitar mesmo aquela literatura que eu não gostava, então assim até abriu às vezes a mente pra ler outras coisas que eu não lia.

**11. Tu considera que o teu gosto pela leitura hoje, hoje, seja o mesmo de antes de tu ingressar na educação enquanto docente?**

Não, muda, né. E assim, o mais interessante é que, por exemplo, tu tem um aluno que às vezes te traz uma literatura que tu não conhece. Por exemplo, a literatura contemporânea é uma coisa que tu não conhece... tudo, né? Aí, então, por exemplo, eu me obriguei a tomar conhecimento da série “Crepúsculo”, que eu detesto, mas eu me obriguei, porque os meus alunos tavam lendo “Crepúsculo” e eu queria saber o que que tinha tão assim no “Crepúsculo” que o aluno preferia ler “Crepúsculo” do que ler Jorge Amado. E aí, quando eu comecei a ler, tu perde o preconceito, entende? O aluno, ele tá lendo e se tu for preconceituoso, e aí tu: “não, isso não é literatura”, ou o aluno tá com um mangá na mão, lendo uma história em quadrinho japonesa e tu fala “isso não é literatura” ... é literatura, é o gosto dele! Então, às vezes, às vezes tu tem um aluno que tem, ele tem gostos pessoais voltados pra essa coisa de histórias em quadrinho e tudo, mas a história em quadrinho tem uma pegada de contar uma história, tem uma pegada de mostrar certas coisas da mazela da sociedade dentro da própria história em quadrinho, entende? Então, como a história em quadrinhos ela também pode trazer uma coisa mais social uma coisa que tem uma lição, vamos dizer, pra eles, né. Então não da pra tu negar o gosto deles, então pra mim, na docência, eu aprendi a respeitar o gosto literário do outro. Na faculdade é tudo muito assim, né, eles te falam aquilo que tu vai fazer, aquilo que todos fazem, porque a proposta é a mesma pra todos, então tu fica meio bitolado, corre o risco de ficar bitolado naquilo que tão te passando. Quando chega na docência, tu descobre que teu aluno não gosta de ler tal coisa, mas ela gosta de ler outra coisa... essa variação que os alunos te trazem de gosto literário abre os teus horizontes assim, expande.

**12. Na tua opinião os alunos são muito diferentes dos alunos da tua época?**

Uuh! (interjeição confirmando pergunta) Adolescente vai ser sempre adolescente, né? Vai ser sempre adolescente, isso não tem o que falar. Mas a tecnologia mudou tudo, né? A tecnologia mudou, só que existem princípios que são muito parecidos, por exemplo, eu te falei que o vídeo game me desinteressou da leitura, porque era o tecnológico, era o visual, era ação, o controle da ação... então hoje eles tem o vídeo game no celular, eles levam o vídeo game pra qualquer lado que eles vão, né? Então, entre tu ficar na parada esperando um ônibus lendo um livro ou tu ficar na parada esperando um ônibus jogando um joguinho no celular, eles optam pelo joguinho do celular. E eu também acredito que muita coisa da literatura mudou, justamente tentando agradar, a literatura foi empobrecendo um pouco pra tentar agradar esse jovem que tava mais interessado nas questões visuais e tudo. O que eles não compreendem, por exemplo, é que coisas que eles gostam, como um seriado, antes foi literatura, né? Tudo que é produzido, dramatizado, possivelmente foi escrito antes, então tu vai pegar um roteiro adaptado, pega um “Game of thrones”, né, que é uma série que eles gostam bastante... é uma série de livros. O próprio “Crepúsculo” era uma série de livros antes de virar filme. Então eles não têm paciência pra leitura, mas eles gostam da obra. Então a gente, na nossa época, tinha um pouco mais de paciência pra leitura, eu acho.

**13. Na tua opinião os alunos gostam de ler atualmente?**

Eu só vou falar porque o meu movimento de cabeça não fica aqui no som, né, mas assim, não. Não gostam de ler. Gasta muito tempo da vida agitada e corrida que eles têm, cheia de compromissos comerciais e financeiros. Eu fico indignado com um negócio desses.

**14. Tu lembra de alguma atividade que tu tenha realizado enquanto aluno, que tu tenha vontade de fazer com os teus alunos?**

Hã, não lembro qual foi a que eu te falei aquele dia, tem várias... mas assim, uma que realmente eu acho que é legal é aquela de dar a história e tu continua a história do outro, né? Começa uma história e aí vai até certo ponto e aí daquele ponto tu passa

a história pro outro e o outro vai dar continuação na história, então pra ver como é que alguém termina algo que tu começou, né, qual é a visão de... aonde essa introdução e esse início de desenvolvimento vai me levar, até que clímax, até que desfecho. Isso foi uma atividade bem bacana que eu lembro assim que... Entre várias, assim, mas essa é uma que eu acho a mais produtiva, porque são duas cabeças, aí às vezes tu pega o texto do outro e tu “bah eu nunca teria ido pra esse lado aqui” ou às vezes tu “nossa, como é que ele sabia o que eu tava pensando”, entende? Então essa é uma metodologia que eu acho bem bacana.

**15. Tu lembra de alguma atividade de leitura que tu tenha realizado com os teus alunos que tenha tido bons resultados na tua opinião?**

(Longa pausa pensando) Assim, nós tínhamos uma sala de leitura lá na outra escola e era um ambiente bem legal, né, tirava-se coleções e livros mais novos, daí a gente tirava da biblioteca e colocava na sala de leitura e aí levávamos os alunos para a sala de leitura. Era assim um período por semana, pelo menos, por turma. A gente ia, porque tinha uma escala, né, pra cada professor, a gente meio que adequou o horário para que cada um pudesse usar com a sua turma específica, né, na semana, era um ambiente bem legal. Eu lembro de um livro que eles leram que foi o... Foi duas opções, né, foi “A árvore que dava dinheiro”, é uma leitura mais infanto-juvenil, e tinha uma adaptação do Walcyr Carrasco para “Os miseráveis”, do Vítor Hugo, bem bacana, e aí depois a gente acabou assistindo o filme “Os miseráveis”, que é um musical, né? Assim, mesmo, eles gostaram bastante, bastante mesmo. Era um ambiente que tinha puff, então era super difícil conseguir silêncio, em sala, deles, mas quando entrava na sala de leitura era como se desse um chá de camomila, uma água de melissa pra eles, assim, sabe, eles acalmavam, ficavam jogadinhos nos puffs, lendo. E era uma coisa bem simples, era só chegar, fazer o registro, né, de que livro eles tavam lendo, o quanto eles leram naquele dia, era simples. E o legal era depois tu cobrar isso deles e saber que eles realmente tinham lido. Então, pelo menos, cada turma leu de 2 a 3 livros no ano, livros menores, né, no caso, mas leram. Deu resultado, deu resultado porque os professores que pegaram esses alunos depois, nas séries seguintes, eles pediam “sor, que dia nós vamos ir pra sala de leitura”, “ô, sor, tu faz que nem a professoral tal que leva a gente pra sala de leitura?” E se criou uma cultura, sabe, uma rotina de leitura na escola. A escola criou o ambiente, né, a diretora investiu em

modificar toda uma sala com aquelas mesas de parede que descem, sabe, também tinha, bem bonitinha, tudo bem organizadinho, eles gostavam.

**16. Que recursos, tecnologias ou matérias tu costuma usar nas tuas aulas de leitura do ensino médio?**

Eu sou fã do livro, do papel, né? Ainda que eu, por exemplo, eu baixe PDF pra eles e coloque na sala virtual, ainda que eu incentive, às vezes, o livro em áudio pra alunos que não conseguem parar pra ler ou que... porque tem vários tipos de aprendizados, né, tem pessoas que aprendem mais ouvindo, outras aprendem mais escrevendo, outras aprendem mais lendo... eu incentivo todos, eu incentivo eles a pegarem e fazerem um resumo... leu o capítulo tal, escreve o que que diz aquele capítulo, né, porque às vezes tu escrevendo tu consegue memorizar melhor. Eu sou bem tradicional nesse aspecto, mas eu não ignoro as tecnologias, cheguei a te falar da lousa digital que nós tínhamos, né? Aquilo era um sonho, era um sonho, tu, né, o “big tablet”, que os alunos chamavam, né... tu “ah, bota na página tal”, era um grande Kindle, era tipo o tamanho de dois quadros daqueles ali ó, era aquele tamanho assim a lousa, era muito bom, eh, poder marcar na hora, passar o dedo e sublinhar na... né, separar um pedaço do texto e passar pra outra página. Era muito bom essa tecnologia, mas eu nunca deixei o papel, eu particularmente não gosto de ler em tela, eu prefiro papel e quanto mais envelhecido parece que melhor fica a leitura.

**17. O que que tu acredita que seja importante que seja feito na sala de aula pra trabalhar a leitura dos alunos em língua portuguesa no ensino médio?**

Primeiro, o professor tem que gostar, né? Assim, se o aluno sente que ele não gosta ou que ele não conhece o suficiente, ele já começa, ele não te fala por respeito, mas ele já começa: “mas nem o sor sabe, nem o sor leu, como é que ele quer cobrar de mim que eu leia?”, né? Então o teu falar tem que ser de acordo com o teu fazer. Então o aluno tem que te ver “ô, sor, que livro é esse?”, “é o livro que eu tô lendo”, é bom que ele te veja com o livro, eu sempre tenho um livrinho na minha..., ontem eu tirei os “Contos gauchescos”, que eu emprestei pra uma aluna pra ela terminar de ler, mas eu tava lendo os “Contos gauchescos” de novo. Há poucos dias atrás eu tava com “Dom Casmurro” na minha pasta, eu sempre faço questão que eles vejam que eu lido

com literatura pra ajudar eles, assim, a ter mais um gosto, assim, né? E tentar contextualizar, tentar mostrar pra eles que como é que uma pessoa hoje faria aquilo que aquele personagem, o que que é o “hoje” naquele contexto, né. E o que eu te falei, que me impressionou na faculdade, que pode impressionar eles também é mostrar o contexto histórico, por que escrever isto naquela época, né? Então eu acho que isso é, que não tem muito, é muito questão de família também, né? Se uma criança, ela cresce sem ser muito acostumada com leitura, nunca vê o pai nem ler um jornal, não se lê jornal mais hoje em dia, né (risos), mas se ela não cresce vendo a leitura em casa é uma briga muito desumana, é desleal, assim, tu tem ali 4 horas, o professor de literatura vai ter um período por semana né, o de português vai ter 4, tu vai ter 5 períodos contra as 24 horas diárias que essa criança passa em casa sem incentivo à leitura. Não se tem mais bibliotecas em casa, né, aquela estantezinha com livros, não precisa ser uma biblioteca, só uma estante com livrinhos na parte de cima, não se tem mais isso mais. O livro não é mais colocado na peça principal da casa, o livro fica dentro de uma caixa, aí chega na escola e tu quer falar do livro, da leitura e... Mas tentar trazer mais pra perto deles, as coisas podem ajudar bastante a eles gostarem um pouco mais.

#### **18. O que que tu acha da proficiência leitora dos teus alunos do ensino médio?**

Olha, eu não quero usar uma palavra muito feia, assim, né, mas assim, eles não conhecem leitura, esse é o ponto. Ah, eles leem, mas assim, ele lê, mas não entende o que tá lendo. Então às vezes tu recomenda uma leitura pra eles e tem que recomendar um Aurélio junto, né. Assim, a grande questão, Amanda, que eu vejo, é assim ó: nós não somos uma sociedade que lê, não somos um país que lê, a leitura, ela é desvalorizada. Então como é que a gente vai avaliar a proficiência de um aluno? Ele não tem noção porque ele lê, o que ele tá lendo não tem como avaliar, pra mim não tem como avaliar. Porque assim de repente tu acha, aí tem aquelas coisas: “ah ninguém lê”, aí de repente tem um lá lendo Edgar Allan Poe, aí tu vê uma luz no fim do túnel, aí tu pergunta o que ele tá entendendo do que ele tá lendo... talvez ele não tá entendendo a mesma coisa que ele deveria entender, né? E ali não são coisas tão complexas, são coisas claras, sabe, coisas bem clarinhas assim. Que nem um dia eu fui trabalhar “Vidas secas”, né, com os alunos do 3º ano, e eles só entenderam que o livro não era cronológico quando eu falei, que cada capítulo não era uma sequência

cronológica, que eles faziam vai e vem, né? Os que leram não conseguiram identificar que aquilo não era uma linha, né... então assim, isso me preocupa bastante, por mais que eles queiram ler não existe uma compreensão do que eles tão lendo. E aí é bem complexo, e eu me sinto assim, eu não falo isso pra eles, mas eu não sei o que fazer, sinceramente eu não sei o que fazer porque depende muito mais deles do que da gente, né? E aí volto a dizer, com esse contexto familiar, com esse contexto social também, num país que não incentiva, num país que agora tá cortando gastos com ensino, né... eu não sei muito, olha talvez eu esteja muito enganado, mas a leitura vai ficar cada vez mais restrita à mensagem de duas, três linhas no WhatsApp... isso vai ser o que eles vão ler: mensagens do WhatsApp. Infelizmente.

### **19. Pra ti o que significa ser leitor?**

Pra mim, ser leitor é ser uma pessoa, eh, consciente de que não sabe tudo e de querer, que ela pode transformar, então assim, eu acredito plenamente no poder da leitura para formar o ser humano, para fazer dele uma pessoa diferente. Então quando eu leio, eu acredito que eu sou transformado por aquilo que eu leio. Por isso que eu escolho muito bem as coisas que eu leio, né? não leio só o que eu gosto, porque não oferece crescimento, né... tu nunca se questiona, tu nunca, eh, pra saber se a linha que tu tá indo pra frente... como eu acredito que a leitura transforma, eu preciso me expor a umas literaturas que talvez eu não ache que assim, ou pra confirmar o que eu penso ou pra questionar o que eu penso a relação ao que eu sou. Eu acho que a literatura tem esse poder, ela briga com a tecnologia, né, mas ela ainda tem esse poder.

### **20. Atualmente tu se considera um leitor?**

Já fui melhor. Já fui melhor assim, mas leio, alguma coisa eu tô lendo. Talvez não com a regularidade de um leitor aficionado, né, mas sou leitor. E o mais interessante, eu entendo o que eu tô lendo... pra mim é o mais importante. Numa época que eu lia mais, que a escola exigia, eu não compreendia tão bem o que eu tava lendo. Hoje a leitura é mais de qualidade do que de quantidade. Então eu entendo, eu consigo interpretar, eu consigo me colocar no lugar do autor, do personagem, do contexto que

cada personagem passa e entender a história e pra mim isso é o mais importante. Muito mais do que quantos livros eu li esse ano é o que eu entendi dos livros que eu li.

### **21. Alguma declaração final? Comentário?**

Hoje... hoje, sexta-feira, 17 de maio, eu penso no medo que eu tenho da... é porque eu terminei de corrigir as provas dos livros que eu pedi pros 1<sup>os</sup>, 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup>... o dia que você veio eu não tinha feito as provas ainda, né? Eu tenho um pouco de medo por perceber que a literatura realmente... a leitura, né, o gosto pela literatura, tá cada vez caindo mais... e é vertiginosamente a queda. Por outro lado, é bom ver que tem alunos que, quando tu faz todo aquele preparo, né, tu cria neles a curiosidade, tem aluno que se prende de alguma forma pela leitura e vai até o fim, e às vezes o mais gostoso é quando ele chega e “ô, sor, tu tem algum outro livro pra me recomendar?” Aí eu ganhei o mês, né, não é nem o dia ganhei o mês. Quando o aluno chega e pergunta “tem algum livro que posso querer ler” isso pra mim é... fantástico! E, por último, assim, falar especificamente para os professores de português e literatura: a gente tem que ser um pouco mais mente aberta, a gente tem que, eh, ao invés de só impor, a gente também tem que ouvir o que ele tem a dizer. A gente às vezes bitola nossos pensamentos sobre alguns conceitos daquilo que a gente tá ensinando, que a gente acaba não aprendendo com eles, e o ensino é isso, é uma troca. Então, pra mim, foi extremamente importante ouvir os alunos, eu acho que se eu pudesse deixar um conselho para os alunos: é tomem mais gosto pela leitura! E para os professores seria: ouçam mais os alunos! Né? Nós não somos os grandes detentores do saber. Acho que é isso... depois de corrigir as provas dos livros (risadas).

## APÊNDICE 6

### ENTREVISTA 4 - DOCENTE D

#### **1. Qual é a tua memória mais recorrente ou marcante da tua infância?**

São as brincadeiras, eh, a escola, né. É isso... brincadeiras e escola.

#### **2. Tu lembra de quando tu começou a ler?**

Foi na primeira série do fundamental, por que não tinha... Porque daí era o jardim, o pré e a 1ª série, né? Então agora tem essa mudança, né, de escolaridade, de ano e tal. Daí foi na primeira série a questão do letramento, de juntar as letrinhas, as silabazinhas... foi na primeira série.

#### **3. Antes de tu aprender a ler, tu tinha contato com histórias, livros, revistas em casa com a tua família?**

Sim, sim, sim...tinha até, não é do teu tempo (risos), umas coleções que vinha o livrinho de historinha, que daí vinha um disco de vinil junto, que tinha, que contava a história. Aí como eu não sabia ler, eu pedia pra minha mãe colocar o disco pra mim poder ouvir e daí eu ia olhando as figurinhas, sabe, dos livrinhos... e eu sempre tive contato com isso, sempre.

Pesquisadora: E era mais pela tua mãe assim?

Pela minha mãe.

#### **4. Como foi a tua vivência com a leitura nos primeiros anos do fundamental?**

Foi boa, porque daí como eu sempre tive acesso à leitura, né, a minha mãe trabalhava na biblioteca pública, e aí como eu não tava em idade escolar ainda, que era só a partir dos 5 anos, né, quando eu não tava em casa eu tava com ela na biblioteca. E daí ela trabalhava na parte de leitura e pesquisa e daí tinha uma parte separada, que era a biblioteca infantil, e daí eu passava o dia ali. Então daí era historinha, era fantoche, era... Eu sempre tive muito esse contato, assim, desde de muito cedo.

Pesquisadora: Até mesmo antes de ler assim?

Antes de ler.

### **5. Como foi a tua vivência nos anos finais do ensino fundamental?**

Daí começaram as cobranças da escola, né? Daí eu já comecei a ler o que os professores pediram, mas nunca tive problema, porque daí, nos anos finais, a gente começou a ler a coleção Vagalume, né? Eu adoro, até hoje eu gosto... e daí, já entrando na tua próxima pergunta, que é do ensino médio, foi daí o primeiro passo pros clássicos, né, da literatura brasileira... ah, eu sempre adorei, sempre... e eu sempre tive... A minha professora sempre foi a mesma, foi a que me acompanhou dos ensinos finais do fundamental até o final do ensino médio. E ela, ela tinha trabalhos muito bons, assim, muito criativos, sabe? Então ela também foi uma grande referência da minha escolha, sabe... ela é até hoje uma influência muito grande pra mim, eu lembro das aulas e eu tenho muitas ideias que ainda que eu trago dela.

### **6. Vocês tinham leitura na sala de aula ou era mais pra casa na escola?**

Quando o professor, essa professora, né, no caso, cobrava a leitura, como eram 5 períodos de português, um período da semana era destinado pra leitura desse livro que ela tinha solicitado, e daí o restante da leitura era realizado em casa. Mas era leitura silenciosa e o que a gente fazia de leitura em voz alta era no caso dos textos didáticos mesmo, né, não era do livro em si.

### **7. Quais foram as leituras que mais te marcaram no teu tempo na escola?**

Os clássicos (afirmativa com a cabeça), pelo tipo de trabalho que nos era proposto, assim, sabe. Eu tenho um que me marcou muito, sabe, até hoje eu amo: "Dom Casmurro". Eu amo, eu já li umas 8 vezes. E aí a primeira vez que li foi no 3º ano do ensino médio e daí neste ano foi feito o seguinte: cada grupo era responsável por ler uma obra, né, em grupos, e aí cada grupo tinha que determinar qual... Tipo cada participante do grupo determinava qual personagem ia ser e ia contar a sua história, né, ia ser tipo uma feira literária, assim, e daí ia contar a história do seu personagem, as características do seu personagem e isso aí foi muito legal... a gente fez um desfile

nos corredores da escola... aham... foi sensacional. Foi uma mobilização, assim, sabe, a turma toda gostou muito assim foi, se uniu pra aquilo, foi muito legal.

**8. Quem te indicou essas leituras?**

A profe. A profe Elusa (risos).

**9. Por que tu decidiu ser professora de lingua portuguesa?**

Foi natural, né... foi natural, porque existia já esse contato com a leitura, eu sempre fui muito dedicada na questão da escrita, fui muito... Como eu vou dizer, exigente comigo mesma, na questão da escrita, de me fazer entender e criativa também, né? Quando era uma narrativa ou alguma coisa e de repente, por eu ter tido contato com uma professora daquela forma, entendeu, então foi natural, foi uma escolha natural.

**10. Tu saiu do ensino médio e já...?**

Não, não, porque eu tinha esse conhecimento da baixa remuneração, né? Então não foi a minha primeira escolha, não. A minha primeira escolha foi na área da saúde, mas eu não... nada funcionava, tu entendeu? Então não tinha querer lutar, querer correr contra a maré, porque era isso, não tinha.

**11. Com relação as leituras que tu costumava realizar antes de tu entrar na graduação, o que que mudou durante a tua formação?**

Análise. Análise dos personagens, análise do contexto... porque antes nós líamos mais no sentido de preparação pra vestibular, essas coisas assim, né, e ter conhecimento das obras e ter gosto pela leitura. Mas a gente nunca fazia a análise, né, e isso ai foi o que mais se desenvolveu, na verdade. A questão da contextualização de... a parte da literatura que tu estuda a história, então foi essa parte ai.

**12. Tu considera que o teu gosto da leitura continua o mesmo depois de entrar na educação quanto docente?**

Sim.

Pesquisadora: o mesmo?

Aham, sempre gostei.

**13. Na tua opinião os alunos de hoje são muito diferentes dos alunos da tua época?**

Sim, a questão da tecnologia, né... ontem mesmo eu tava conversando com eles, a questão da leitura, que eles tinham prova com o Rogério, do livro, e eles não leram... sabendo que tinha prova. Aí disse: “mas por que vocês não leram?”, “ah, porque a linguagem é muito chata, porque a gente não entende.” Então eu percebo que eles não têm paciência, eles não têm paciência. Então, diante da primeira dificuldade, eles desistem. Né, assim “ah, as histórias são chatas”, eu disse: “não, vocês não leram, então vocês não podem falar, as histórias não são chatas e pra gente saber o desfecho a gente tem que chegar até o final e vocês não chegaram”. Então eu acho que como eles têm acesso muito rápido às coisas hoje, informação, tudo muito rápido, eu acho que isso aí também prejudica, eles não têm paciência. Eles não têm paciência pra ler.

**14. Na tua opinião, os alunos gostam de ler atualmente?**

Alguns gostam, só que eu percebo que, quando chega nessa parte curricular, quando a gente exige a leitura dos clássicos e tal, eu percebo uma barreira e eu acho que o que dificulta mesmo, assim, pra eles, na visão deles, é claro, é a linguagem, a linguagem que eles não são acostumados. Aí o que que eles preferem ler? Eles preferem ler “Harry Potter”, eles preferem ler esse tipo de ficção, porque a tradução é feita na linguagem que eles são acostumados, tu entendeu? Eles acham a língua portuguesa um bicho de 7 cabeças, né, porque foge do cotidiano deles, né, da linguagem que eles estão acostumados. Então eles até gostam, mas não aquilo que a gente propõe.

**15. O que que significa ser leitor?**

Ser leitor é... Como é que eu vou te explicar o que é ser leitor... eu, pra mim, eu, como leitora, eu acho que ser leitor é tu te apropriar daquela história, tu... eu pelo menos, eu fico, eu entro dentro, né, e a questão da compreensão, né, como eu te falei, eu acho que hoje o que mais tá causando essa redução de alunos leitores, de jovens leitores, é isso, né, eles não compreendem, eles não buscam também, né, porque pra eles não interessa... mal sabem eles, né?

**16. Tu atualmente se considera uma leitora?**

Poderia ser mais. Pela falta de tempo, né, por que daí eu sempre tirava um tempinho pra ler antes de dormir, mas eu tô tão cansada, que às vezes eu leio uma ou duas páginas e... não. Então, eu já fui mais eficiente (risos).

**17. Tu se lembra de alguma atividade que tu tenha realizado enquanto estudante que tu tenha vontade de repetir ou de aplicar com os teus alunos?**

Essa que eu falei antes... aquela de cada um ler uma obra e daí fazer uma feira literária, dessa forma sabe, eu acho que é muito legal, que eu acho que isso eles gostariam de fazer, pena que eu não trabalho literatura esse ano no terceiro ano. Eu acho que isso eles gostariam de fazer, de se travestir, né, de se vestir como personagem, eles gostam disso. Disso eles gostam, essas partes artísticas eles têm, né. Só falta desenvolver o primeiro passo (risos).

**18. Tu lembra de alguma atividade de leitura que tu tenha realizado com os teus alunos que tenha dado muito certo?**

Muito certo... (negativa com a cabeça)

Pesquisadora: ou certo.

Não, eu nunca consegui o envolvimento de 100% da turma. Pra mim, na minha opinião, dar muito certo tem que ter o envolvimento 100% da turma. Se eu não consigo atender 100% não é certo e não, infelizmente não.

Pesquisadora: Nenhuma atividade tu ficou satisfeita assim

(negativa) Não.

**19. Que recursos, tecnologias ou materiais tu costuma utilizar nas tuas aulas de leitura no ensino médio?**

O livro em si, alguns que não têm acesso ao livro, há, existem hoje aplicativos que tu pode baixar o livro em PDF, né... então eu deixo eles usarem, nesses casos, como recurso. O que eu gosto de fazer também é comparações, tipo a gente lê o livro, trabalha o livro e depois eu trago alguns, tem alguns livros que têm a releitura feita através de livros, tu já viu? Tem o “Dom”, tem o “Primo Basílio”, tem vários assim, então eu trago e depois a gente faz um comparativo, sabe, o que que foi editado, qual foi a releitura que foi feita e tal, daí isso eu gosto de trazer.

**20. O que que tu acredita que seja importante que seja feito em sala de aula pra trabalhar a leitura dos alunos?**

Eu acho que, mesmo diante do desinteresse deles, a gente não pode desistir, a gente tem que mostrar pra eles qual é a importância, né, da leitura e de diversas leituras, né. Eu acho que, de repente, a gente teria que rever, ãh, reformular, trazer pra eles alguma coisa que seja do gosto deles, também, sabe? Porque da maneira que tá sendo feita eu acho que a gente tá meio que enfiando goela abaixo o que eles devem ler, mesmo que sejam 3 livros por ano, só um por trimestre, eles não demonstram prazer nisso. E eu acho que despertar o gosto da leitura tem que haver prazer naquilo ali, tu entendeu? Então eu acho que alguma coisa tem que mudar... a maneira de ser trabalhado ou as obras, de que maneira isso vai ser cobrado ou, ãh, eu acho que primeiro tenha que ser feito uma apresentação da obra antes da leitura pra despertar a curiosidade, sabe, a gente vai ter que rever algumas coisa aí. Porque o gosto pela leitura, já diz, né, gostar, ter prazer com aquilo, né? E da maneira como tá sendo feito eles não estão tendo prazer nisso.

**21. O que que tu acha da proficiência leitora dos teus alunos do ensino médio?**

Não são boas... não são boas. Porque o que eles mais leem é Facebook, Twitter (risos), então a gente vê na... Eles escrevem aquilo que eles estão habituados a ler, né, e aquilo que eles enviam é tudo muito tecnológico, tem alguns que nem conseguem quase escrever com a caneta e o lápis, né. Então não tão bons, eles não

conseguem ainda diferenciar que a maneira que a gente escreve é diferente da maneira como a gente fala, sabe, então eu acho que aí entra a questão dos clássicos também, né? A maneira formal ali tá escrita e isso tá faltando pra eles, porque eles não leem assim.

**22. Algum comentário, alguma coisa que tu gostaria de dizer pra fechar?**

Não, acho que era isso (risos)