



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ELOISA GRAZIELA FRANCO DE OLIVEIRA HAMASAKI

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA VISÃO DE
LICENCIANDOS E PROFESSORES DO PIBID:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Londrina
2017

ELOISA GRAZIELA FRANCO DE OLIVEIRA HAMASAKI

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA VISÃO DE
LICENCIANDOS E PROFESSORES DO PIBID:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Maria Severino
Donato Ruiz.

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Hamasaki, Eloisa Graziela Franco de Oliveira.

A formação de leitores na visão de licenciados e professores do PIBID : uma análise discursiva / Eloisa Graziela Franco de Oliveira Hamasaki. - Londrina, 2017.
129 f.

Orientador: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Discurso - Tese. 2. Representações - Tese. 3. Formação de leitores - Tese. 4. Leitura - Tese. I. Ruiz, Eliana Maria Severino Donaio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

ELOISA GRAZIELA FRANCO DE OLIVEIRA HAMASAKI

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA VISÃO DE LICENCIANDOS E
PROFESSORES DO PIBID:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Maria Severino
Donaio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de outubro de 2017.

A meus pais, Luiz (*in memoriam*) e Eulinda, os melhores que eu poderia ter.

A Fabio, Beatriz e Alice, meus amores.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, pela acolhida, pela orientação atenta, carinhosa e, ao mesmo tempo, provocadora, mais ainda pela amizade e incentivo. Sem dúvida, um presente da vida, principalmente para este projeto tão importante em minha jornada.

Ao Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas, pela generosidade nos apontamentos e nas explicações que contribuíram muitíssimo para o meu entendimento e para o desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima pelas contribuições valiosas para este trabalho e por me apresentar a temas tão interessantes.

Às professoras e aos licenciandos que gentilmente participaram desta pesquisa, dispondo-se a conversar sobre essa relevante temática.

Aos colegas da pós-graduação e aos participantes dos grupos de pesquisa de que participei, pelas trocas, sugestões e apoio. Especialmente, agradeço à querida Maria Regina de Jesus Nascimento, não poderia ter sido outra minha parceira nesta caminhada! Tantas trocas, cumplicidade, amizade e cajás-mangas vão-nos render muito mais ainda.

Às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o meu desenvolvimento.

À CAPES pelo apoio financeiro, por meio de bolsa de estudos concedida.

Às pessoas muito especiais que me apoiaram, deram suporte, amizade (e muita animação!) para que eu pudesse chegar até aqui: Gisele e Bruno (com a acolhida semanal às minhas pequenas, enquanto eu participava de reuniões de estudo), Andreia e Fernando, Lara e Alexandre, Luciana e Danilo. Gente fina, elegante e sincera!

Aos meus queridos pais, Luiz (*in memoriam*) e Eulinda, que sempre souberam ensinar o que realmente importa. Aos meus irmãos, tão importantes na composição do meu olhar para o mundo. Gratidão eterna!

Ao Fabio, marido e companheiro, pela participação e apoio em mais esta etapa. Às minhas filhas, Beatriz e Alice, que deixam tudo mais cheio de sentido, mais terno e colorido!

HAMASAKI, Eloisa Graziela Franco de Oliveira. **A formação de leitores na visão de licenciandos e professores do PIBID: uma análise discursiva.** 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Considerando-se a importância da formação de leitores, ao longo da Educação Básica, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, esta pesquisa visa contribuir para a reflexão acerca do fazer docente de formar leitores, por meio da análise discursiva de entrevistas com sujeitos da Educação: professores em formação, professores da Educação Básica e professores universitários, todos vinculados ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES) da área de Letras-Português, da UEL. Investigam-se as representações que esses sujeitos têm do trabalho do professor formador de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando-se as representações como associadas a um imaginário sociocultural relacionado à identidade dos sujeitos. Para tanto, utilizam-se referenciais teóricos de estudos acerca da Leitura, da Análise de Discurso de linha francesa e conta-se, ainda, com algumas contribuições dos Estudos Culturais. Concebendo a percepção da realidade como uma construção humana na história, nas problematizações a que nos propusemos, procuramos lançar um olhar arguto às questões relacionadas ao tema capaz de insinuar possíveis naturalizações que envolvem os sujeitos. Concluímos estar a representação acerca do trabalho do professor formador de leitores atrelada a uma instabilidade na instância escolar, o que pode se dar devido a algumas lacunas: seja em relação à formação leitora dos professores, seja ao objetivo de formar leitores, ou à fundamentação do trabalho com leitura na escola. Cientes dos limites deste trabalho, que não objetiva procurar a solução definitiva para a formação de leitores nas escolas, propomo-nos a participar do debate acerca do tema, fomentando-o e contribuindo, portanto, para sua necessária continuidade e para possíveis deslocamentos de sujeitos envolvidos com a Educação, que poderiam dessa forma ir (res)significando seu fazer pedagógico e transformando-o continuamente, uma vez que, assim como as representações são provisórias, as soluções também o são.

Palavras-chave: Discurso. Representações. Formação de leitores.

HAMASAKI, Eloisa Graziela Franco de Oliveira. **The formation of readers in the view of graduation students and teachers of PIBID: a discursive analysis.** 2017. 129 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

Considering the importance of the training of readers over the basic education, more specifically in elementary school, it is worth investigating the role of the Portuguese teacher in this training of readers. This research aims to contribute to the reflection about the teacher practices in training readers, through the discursive analysis of interviews with agents of education: future teachers, teachers of elementary school and university professors, bound by PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES), Portuguese area, UEL. We investigate the representation these individuals have of the work of the teacher trainer of readers in elementary school, considering the representations as being related to a sociocultural imaginary linked to the identity of the individuals. For this purpose, we use the theoretical references concerning Reading studies, Discourse Analysis and Cultural Studies. Conceiving the perception of reality as a human construction in history, we try to take a critical look at the issues related to the topic, which are able to insinuate possible naturalization involving the subjects. We consider that the representation about the work of the teacher trainer of readers is linked to some instability in the school instance, which can be related to some gaps: whether it's in relation to the reader teacher training, whether it's in relation to the objective of training readers, or to reading background in the school. Being aware of the limits of this work, instead of searching for the definitive solution for training of readers in school, we propose taking part in the discussion, fostering it and stimulating its continuity, promoting displacements of professionals involved in Education, which could provide new significance and continuously transform their practice, since both representation and solutions are provisional.

Keywords: Discourse. Representations. Training of readers.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ENALP	Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e <i>Online</i>
L	Licenciando entrevistado (L1, L2, L3, L4 e L5)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PC	Professora-coordenadora entrevistada (PC1 e PC2)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais +
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEL)
PS	Professora-supervisora entrevistada (PS1, PS2, PS3, PS4 e PS5)
RD	Recorte Discursivo (dos dizeres dos entrevistados: RD1, RD2...)
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formações imaginárias de Pêcheux	59
Quadro 2 – O referente (objeto imaginário) de Pêcheux.....	60

CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

/ (barra): indica uma pausa breve na fala do enunciador.

// (barras duplas): indicam pausa mais longa na fala do enunciador.

[...]: indicam que houve um recorte na fala do entrevistado.

[]: indicam a inserção de um comentário ou esclarecimento da entrevistadora e indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela entrevistadora.

(()): indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela entrevistadora/ pesquisadora.

As palavras ou expressões transcritas em maiúscula indicam ênfase na entonação do enunciador.

Utilizamos, ainda, nas transcrições, sinais de pontuação gráfica: vírgula (,), ponto final (.) e ponto de interrogação (?).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAIS TEÓRICOS	17
1.1 LEITURA	17
1.1.1 Percurso Histórico da Leitura na Aula de Língua Portuguesa	18
1.1.2 Leitura e suas Diferentes Facetas	27
1.1.3 A Leitura do Professor	30
1.1.4 A Leitura Literária para a Formação de Leitores	33
1.2 ANÁLISE DE DISCURSO	50
1.2.1 Alguns conceitos de Análise de Discurso	53
1.2.2 Formações imaginárias, representações e a perspectiva discursiva.....	58
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	65
2.1 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	65
2.2 METODOLOGIA EM ANÁLISE DE DISCURSO.....	70
3 O PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES	72
3.1 AGRUPAMENTOS DE TEMAS RECORRENTES NAS DIFERENTES INSTÂNCIAS.....	73
3.1.1 Representações Acerca do que Ler	73
3.1.2 Representações Acerca de uma Instabilidade na Formação de Leitores.....	81
3.1.3 Representações de Aspectos Metodológicos para a Formação de Leitores.....	88
3.1.4 Representações de Professor-Leitor na Formação de Leitores	95
3.2 AGRUPAMENTOS DE TEMAS DIVERGENTES NA RELAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES CONJUNTOS DE SUJEITOS	105
3.2.1 Representações do Valor Social da Leitura na Contemporaneidade	105
3.2.2 Representações de uma Escolarização da Leitura.....	112
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

A leitura, de maneira geral, está entre os meus interesses desde muito pequena. Recordo-me de histórias ouvidas, de pessoas e livros que me tocaram. Porém, junto a recordações agradáveis, lembro-me também de ver o “mundo da leitura” revestido de uma aura um tanto esotérica, revelada, por exemplo, na distinção ou mitificação de escritores e leitores, observada, principalmente, em suplementos literários de jornais de grande circulação. Lembro-me, ainda de que contribuía para esse olhar um tanto distanciado a feição circunspecta da funcionária da biblioteca pública que eu frequentava às vezes, a quantidade intangível de livros e mesmo a “grossura” de muitos exemplares, recheados de palavras, lugares e entes aparentemente tão distantes de mim e de tão difícil apreensão. Diante de tais obstáculos; no entanto, havia o desejo de superá-los, de conhecer, o que ocorreu algumas vezes e frustrou-se outras tantas.

Como professora de Língua Portuguesa, lecionando em escolas públicas do estado de São Paulo, a maior parte do tempo no Ensino Fundamental, com alguma experiência também no Ensino Médio, as atividades que mais gostava de realizar com os alunos eram as de leitura. Momentos de troca de experiências e ideias que faziam emergir nas aulas acontecimentos que eu não conseguia descrever, mas que olhinhos, ora brilhantes, ora interrogativos, deixavam entrever, dando pistas do vislumbre de “algo mais”. Eu gostava especialmente de pensar que poderia realizar ações no sentido de “desvendar” esse “mundo da leitura” que me pareceu, em certo tempo, muito distante, até mesmo interdito.

Tendo iniciado na carreira muito nova, com apenas dezenove anos de idade, tinha algumas angústias e muitas dúvidas em relação ao meu fazer pedagógico. Via, por exemplo, que alguns paradigmas¹ estavam sendo rompidos no ensino da Língua Portuguesa, no entanto, ainda não tinha construído para mim o que deveria realmente ensinar para meus alunos. Muitas vezes sem saber, com mais clareza, que caminho devia seguir, acabava lançando mão da intuição para

¹ Conforme Silva e Cox (2002), podemos apontar no ensino da língua materna o paradigma tradicional voltado para a gramática, vinculado a uma “linguística da língua, estruturalista” e associado a uma concepção de linguagem como “expressão do pensamento”; passando esse ensino pela influência da teoria da comunicação, ainda numa perspectiva estruturalista, em que a linguagem é entendida como “instrumento de comunicação”; para, ao final da década de 1970, vir recebendo influências de teorias linguísticas de origem francesa, como a teoria da enunciação e análise de discurso, em que a “interação social” é um conceito que baliza tanto o pensar sobre a linguagem quanto sobre a educação” (SILVA; COX, 2002, p. 27-29). Retomamos esse assunto a partir da p. 22 desta dissertação.

trabalhar no que pensava ser a questão mais importante para mim: a formação de alunos-leitores. Havia o desejo de saber mais a respeito do que deveria, ou seria mais proveitoso, constituir-se uma aula de Português. Foi por essa razão que participei de inúmeros cursos de formação continuada, ofertados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e de aulas de pós-graduação em algumas universidades, como aluna ouvinte ou estudante especial, alguns deles, os que mais me atraíam, tendo como temática justamente a leitura e seu ensino.

No início de 2015, quando iniciava o mestrado no PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) da UEL, comecei a participar das reuniões do ENALP – Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e *Online*: múltiplos olhares –, projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donato Ruiz². Esse projeto tinha como tema o discurso, o sujeito e as práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e de linguagens sincréticas, ancorando-se nos estudos da Análise de Discurso de linha francesa, em convergência com estudos de Foucault, em sua fase genealógica, e com algumas contribuições dos Estudos Culturais, particularmente de textos que dialogam com Stuart Hall. O ENALP tinha, ainda, como um dos objetivos específicos, analisar os efeitos de sentido das representações de aluno, professor, ensino etc., o que me levou a um tema de pesquisa que conjugasse os objetivos do projeto e meus interesses pessoais. Dessa maneira, minha pesquisa de mestrado se caracteriza por intentar uma investigação de representações acerca do professor formador de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em contato com a fundamentação teórica do projeto, por meio de muitas leituras e interações nas reuniões do grupo de pesquisa, em que tive a valiosa colaboração dos colegas e da professora líder, pude ir compreendendo melhor tanto alguns conceitos teórico-analíticos, quanto ir amadurecendo as questões de minha própria pesquisa. Contribuíram imensamente neste aspecto também as reuniões de que participei como colaboradora do projeto de pesquisa Formação do Leitor no Ensino Fundamental – ciclo 3: demandas, concepções e práticas, liderado pela Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima, durante o segundo semestre de 2015 e durante o ano de 2016.

² O ENALP se encerrou no segundo semestre de 2016, quando esta dissertação estava, ainda, em desenvolvimento, conforme previsto inicialmente, e segundo os prazos do PPGEL.

Partindo do entendimento de que a percepção que se tem da realidade faz parte de uma construção humana na história, o que “afasta a percepção da realidade como algo natural, reconhecida igualmente por todos como um objeto cuja existência é exterior, fora do sujeito” (ANDRADE, 2008, p. 100), lancei-nos à problematização do imaginário discursivo acerca do professor formador de leitores, particularmente de leitores literários. Procurei, dessa forma, dirigir um olhar mais arguto capaz de insinuar ou procurar entrever possíveis naturalizações que envolvem esse sujeito, lembrando o que colocam Coracini e Ghiraldele: “Somos o que nosso imaginário nos permite ser, ou melhor, vemo-nos – a nós e aos outros – a partir do olhar do outro, que, pouco a pouco, constrói nosso eu” (CORACINI; GHIRALDELO, 2011, p. 13).

Questões envolvendo o imaginário discursivo, com o reconhecimento da imbricação de vários discursos, alguns cristalizados e tidos como naturais, em torno do professor formador de leitores e da leitura literária, podem vir a fomentar o debate em torno de sua subjetividade, possibilitando reflexões, indagações e até mesmo deslocamentos de posições subjetivas desse profissional, o que pode vir a favorecer uma busca de ações e transformações e uma possível ressignificação de tais questões. No entanto, sabemos dos limites deste trabalho e, como não é nossa intenção procurar a solução definitiva para a formação de leitores nas escolas, propomo-nos a participar do debate, fomentando-o e contribuindo, portanto, para a necessária continuidade deste, uma vez que, assim como as representações são provisórias, as soluções também o são.

O **corpus** de nossa pesquisa, na qual assumimos uma postura metodológica da Análise de Discurso de orientação francesa, o que pressupõe a construção pelo analista de um dispositivo teórico-analítico, é constituído de entrevistas realizadas oralmente, e posteriormente transcritas, com doze sujeitos da educação, todos participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): licenciandos de Letras, professoras de Língua Portuguesa da Educação Básica e professoras universitárias do curso de Letras-Português da UEL (Universidade Estadual de Londrina).

Tais sujeitos não tiveram seus nomes, nem mesmo iniciais, identificados neste trabalho; para nos referirmos a eles utilizamos as iniciais de sua posição-sujeito, conforme atuação no PIBID, e um número sequencial, por nós atribuído aleatoriamente. Assim, temos: os licenciandos (L1, L2, L3, L4 e L5); as

professoras de Língua Portuguesa da rede pública (chamadas no programa de supervisoras, e designadas, nesta pesquisa, professoras-supervisoras: PS1, PS2, PS3, PS4 e PS5) e as professoras do Ensino Superior (coordenadoras do programa, aqui designadas professoras-coordenadoras: PC1 e PC2).

O PIBID, vinculado à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem por objetivo fomentar a iniciação à docência, por meio do aperfeiçoamento da formação de professores no ensino superior. Para isso, oferece bolsas a licenciandos, professores da rede pública, que atuam como supervisores, e a professores da universidade, coordenadores do programa. Por meio da participação nesse programa, o estudante de cursos de licenciatura tem a oportunidade de incrementar sua formação por meio da prática em sala de aula, por mais horas do que o previsto pelo estágio supervisionado, obtendo auxílio do professor que já atua na Educação Básica, o qual passa a ser coformador desse futuro profissional.

Nossa escolha pelo PIBID como lócus privilegiado de investigação se deve ao fato de o entendermos como um universo enunciativo propício a nos oferecer a oportunidade de obter uma visão longitudinal acerca do tema proposto: por termos como entrevistados sujeitos inscritos em três diferentes posições enunciativas, que abarcam desde o professor em formação inicial, o professor em atuação na Educação Básica (que no PIBID atua também como coformador dos licenciandos) até o formador de professores.

Por meio da investigação de representações de professor formador de leitores que emergem nos dizeres dos sujeitos entrevistados, pretende-se responder à **pergunta de pesquisa** que nos colocamos: Quais são as representações acerca do professor formador de leitores que têm a escola e a academia?

Nossa **hipótese** é a de que há uma divergência em tais representações nas duas instâncias investigadas: escola – representada pelas professoras (supervisoras do PIBID) – e academia – representada pelos licenciandos e pelas professoras universitárias (coordenadoras do PIBID). Tal divergência pode se dar devido às diferentes posições-sujeito em que se inscrevem tais entrevistados. Uma vez que o tema é a formação de leitores no Ensino Fundamental (anos finais), as professoras-supervisoras, nos parece, formularão seus dizeres em relação ao seu próprio fazer (que é a atuação em tal nível

educacional) e os licenciandos e as professoras-coordenadoras, ainda que tenham contato com a escola básica, inclusive pelo PIBID, formularão seus dizeres em relação ao conhecimento construído academicamente.

Temos como **objetivo geral** desta pesquisa: contribuir para as pesquisas que trazem uma reflexão acerca do trabalho docente de formação de leitores na contemporaneidade. E, como **objetivo específico**, investigar, em diferentes instâncias, as representações de professor formador de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental, por sujeitos relacionados à Educação.

Dessa forma, esta pesquisa **justifica-se** em três perspectivas: pessoal, social e acadêmica.

O interesse em relação à leitura, conforme mencionado, vem permeando minha história desde há muito, ganhando nova dimensão, principalmente, a partir de minha atuação profissional, entre os anos de 1996 e 2008, como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica. Dessa atuação, destaco o trabalho com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, quando era nas atividades relacionadas à leitura que percebia uma participação mais efetiva dos alunos, que permitiam que estes refletissem a respeito de suas subjetividades, de seu estar no mundo.

A justificativa social para esta pesquisa está na necessidade de se repensar a formação de leitores nas escolas, sugerida pela mídia, afirmada por pesquisas acadêmicas e por índices de avaliação da Educação Básica que denunciam a precária proficiência leitora dos alunos. E nos referimos especialmente à leitura de textos literários, já que (conforme apontamos em breve percurso histórico da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, no primeiro capítulo desta dissertação) tais textos parecem ter perdido lugar nas aulas, prejudicando o contato do aluno com a leitura literária, o que em muitos casos ocorre apenas na escola. Há que se ressaltar, contudo, que embora a presença da literatura estivesse preservada numa tradição escolar ocidental, situação que, por uma série de questões, começa a se alterar no decorrer do século XX, ela se dava com objetivos outros, que não uma vivência literária propriamente dita, na maioria dos casos. Ainda assim, essa presença ao menos não impediu que se lesse literatura na escola (ZILBERMAN, 2009). É dessa maneira que, tendo em vista os benefícios que a leitura literária pode conferir ao aluno, no contato com o texto literário como uma

forma de construir sentidos, significar e significar-se, que apontamos para o necessário investimento na leitura do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa.

No âmbito acadêmico, há diversas pesquisas sobre a formação de leitores, sobre questões identitárias do professor e até mesmo do professor-leitor, porém enxergamos uma lacuna no que diz respeito à análise discursiva acerca das representações do professor formador de leitores na contemporaneidade.

Para encerrar esta introdução, apresentamos a **organização da dissertação**, a qual se divide em três capítulos, após a introdução. O capítulo de número um traz os referenciais teóricos nos quais baseamos nossa análise e subdivide-se em duas seções: uma aborda questões relacionadas à leitura e a outra trata da Análise de Discurso de linha francesa, em que apresentamos alguns conceitos dessa teoria, especialmente o de representações, para o qual contamos também com contribuições dos Estudos Culturais, e o de pré-construído, que orientaram nossa análise. A seguir, temos o capítulo dois, em que tecemos considerações acerca dos aspectos metodológicos e da constituição do *corpus* da pesquisa. O terceiro capítulo traz a análise em que buscamos rastrear, na materialidade linguística, algumas representações de professor formador de leitores, procurando, dessa forma, responder à pergunta de pesquisa. Por fim, na conclusão, são colocadas algumas reflexões a que chegamos com nossa pesquisa, tendo, embora, consciência de que sempre ficam fios soltos que poderiam ser arranjados em outras tessituras.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

1.1 LEITURA

Ao refletir sobre os objetivos da escola na contemporaneidade, sentimo-nos tentados a dizer, engrossando um coro já existente, que um dos principais, senão o maior deles, seja a formação de leitores. Não há dúvida de que a leitura é essencial, tanto para a trajetória acadêmica e profissional do aluno, quanto para a participação em uma sociedade permeada por práticas de leitura das mais diversas e em constantes mudanças, marcadas mais contemporaneamente pelo uso de diversificados recursos tecnológicos de informação e comunicação.

Podemos lembrar o que já em 1982 nos trouxe Regina Zilberman, na apresentação da publicação *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*: os benefícios da leitura se dão não só para o bom desempenho na disciplina de Língua Portuguesa (então chamada Comunicação e Expressão), mas também para a organização do raciocínio e da expressão, de maneira geral, com consequências positivas num “domínio cognitivo”; e, ainda, mais especificamente, quando se trata da leitura literária, por um envolvimento de emoções e preferências do aluno na experiência com o livro, o qual “entra em contato com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo” (ZILBERMAN, 1986 [1982]).

Está colocada, assim, a questão da formação da própria subjetividade do aluno leitor, pela fruição que principalmente a leitura literária pode propiciar, tida como um direito aclamado, por exemplo, por Antonio Candido em famoso ensaio, *O direito à literatura* (CANDIDO, 1995), por conta do potencial humanizador da literatura. Candido aponta para a necessidade universal do mergulho na ficção, cuja função estaria relacionada à complexidade de sua natureza, a qual pode ser observada pelo menos em três faces: textos literários são objetos autônomos dotados de estrutura e significação, são uma forma de expressão e são, ainda, uma forma de conhecimento. Colocada ao lado de outros direitos como saúde e alimentação, a fruição da arte e da literatura apresenta-se como fator fundamental na formação do ser humano:

[...] como um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A

literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Essas reflexões quanto à importância e os benefícios da leitura trazem, portanto, também a pergunta: o que ler? É uma questão que tem sido colocada por pesquisadores que pensam a leitura na escola, como Lajolo (1986), Zilberman (1986 e 2008), Yunes e Pondé (1988), Soares (2001), Colomer (2007), entre tantos outros, nos quais nos apoiamos para refletir sobre essa questão e apostar na literatura como uma das vias mais certas de conquista do aluno para o ato de ler. Podemos, no entanto, observar a perda de espaço que a literatura tem sofrido nas aulas de Língua Portuguesa de maneira geral, do que se falará adiante.

Reconhecendo o importante papel social da escola no acesso e fomento à leitura, tematizamos, na presente pesquisa, a leitura escolar, com enfoque na forma como esta tem sido conduzida nas aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, com vistas a refletir a respeito das contribuições que isso traz, ou poderia trazer, para a formação de leitores.

Lançamo-nos, portanto, algumas perguntas às quais buscaremos responder: como se tem formado leitores nas aulas de Língua Portuguesa? qual papel se tem dado à leitura em tais aulas? que espaço a leitura literária ocupa nessas aulas? e, ainda, quais fatores têm sido considerados na transformação de alunos em sujeitos leitores? Ao percorrermos escritos que versam sobre essa temática, notamos uma certa indefinição do lugar da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, parecendo-nos estar o professor à deriva, num mar de discursos diversificados em relação à leitura.

A fim de olharmos para essa questão com mais propriedade, procuraremos traçar um percurso reflexivo, a partir de um breve levantamento histórico da leitura dentro da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica, abordando, em seguida, aspectos como a complexidade do fenômeno da leitura, a leitura do professor enquanto formador de leitores e a leitura literária como potencial para constituição do sujeito leitor.

1.1.1 Percurso Histórico da Leitura na Aula de Língua Portuguesa

O surgimento da Língua Portuguesa como língua oficial no Brasil é marcado, por muitos historiadores, como relata Bunzen (2011), por carta régia de

1757 do Marquês de Pombal, a qual torna obrigatório seu ensino e proibido o uso das línguas indígenas na colônia. O ensino da língua, primeiramente muito dependente do latim em disciplinas como Gramática, Retórica e Poética, passa a ganhar centralidade a partir do século XIX. Ainda segundo Bunzen, nesse período, a “língua nacional” numa perspectiva política, é tida como primordial para “a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova ‘nação’” (BUNZEN, 2011, p. 893), por isso seu ensino e o ensino de literatura vão sendo incluídos no currículo oficial.

Bunzen destaca que a presença da literatura neste início do surgimento da disciplina escolar está relacionada, portanto, ao atendimento a uma demanda de modelos de boa utilização da língua e, a partir da década de 1940, também à vontade de construção de uma identidade nacional (BUNZEN, 2011).

Finalidades semelhantes para o ensino da literatura também aparecem de maneira geral relacionadas à tradição escolar ocidental, nas palavras da pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2007). Segundo essa autora, a literatura, então, apresentava-se como eixo essencial do ensino, com finalidades relacionadas tanto ao aprendizado da língua, quanto à formação moral, à formação cultural (clássica) e também como elemento importante de aglutinação da nacionalidade.

Trazemos as contribuições de Colomer, que trata, a nosso ver, com lucidez das questões acerca da educação literária, mais especificamente da Espanha, por considerarmos que, apesar de compreender realidade distinta da do Brasil, cada qual com suas nuances, há muitos pontos semelhantes e que suas considerações podem contribuir para nossa compreensão.

Segundo Colomer (2007), data de meados do século XIX a preocupação em se escreverem livros direcionados para o uso escolar, apresentando como finalidades o ensino linguístico, a formação moral e a aquisição de uma cultura clássica, sendo a principal delas a instrução moral, e ainda com uma incipiente preocupação com a formação do leitor, já que por intermédio dessas publicações garantir-se-ia a leitura de pelo menos um livro a cada pessoa que passasse pela escola. A autora aponta tal século como a época em que o viés histórico do estudo da literatura passa a fazer parte da etapa escolar secundária. A formação de leitores se dava, então, pela leitura de fragmentos de obras e também de textos poéticos, presentes em antologias, voltadas ao trabalho orientado pelo

professor.

Importante levantamento histórico da tradição do ensino de leitura, no Brasil, é-nos fornecido também pela pesquisadora Magda Soares (2001), num estudo das concepções de professor-leitor e de leitura escolar presentes no livro didático de Português – mais especificamente, em dois manuais utilizados em grande escala no Brasil: a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (utilizada desde o fim do século XIX até os anos de 1930, e depois, com menor proporção, ao longo dos anos 1940, 1950 e 1960), e o *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira (dos anos 1970).

Soares aponta como concepções de leitura escolar, no final do século XIX e início do século XX – quando eram usados como manuais didáticos antologias de textos literários, normalmente em associação a uma gramática –, algo muito aproximado do que já apontamos. Resumidamente, a leitura figurava como: instrumento de formação moral, de aquisição de um bem cultural, de aprendizado da língua e da construção de um referencial de nacionalidade. Há também, na análise da autora acerca da *Antologia Nacional*, a presença do viés histórico da literatura e, a partir dos anos de 1940, a concepção de leitura escolar como sendo a relacionada a textos curtos. Até essa data, os excertos que constavam da *Antologia* tomavam aproximadamente cinco, seis e às vezes mais páginas, o que a partir de então foi considerado inadequado para a leitura escolar (SOARES, 2001).

Ainda segundo essa autora, embora a utilização principal dos textos literários fosse para o ensino gramatical, alguns relatos de escritores como Manuel Bandeira e Pedro Nava a respeito de sua vida escolar e da utilização da *Antologia* nas aulas de Português registram, também, uma leitura expressiva e um encontro com a literatura de maneira mais afetiva. Nava menciona até uma leitura “produzida”, ao gosto da teoria do discurso, ao mencionar a construção de sentidos que fazia dos textos lidos.

Soares alerta, ainda, para o fato de que as concepções de leitura escolar, subjacentes aos manuais didáticos analisados, poderiam muito bem não se validar na prática, uma vez que ficava a cargo do professor os encaminhamentos metodológicos que utilizaria para a concretização das aulas, já que esses livros não traziam exercícios ou encaminhamentos para o trabalho com os textos.

Diante do exposto, temos que o lugar da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, numa perspectiva tradicional (século XIX e parte do século XX), era nos

textos literários, por intermédio de antologias, ainda que atendessem a objetivos funcionais, como os supracitados, e a outros, em menor escala, como servir de modelo a ser imitado em produções escritas ou discursos profissionais, ensinar a interpretar praticando atividades de comentário do texto, conforme registrado em Colomer (2007).

É importante ressaltar que esses objetivos em relação ao ensino da leitura atendiam ao público da escola de então, marcadamente composto por integrantes de uma elite – e, como ressalva Colomer (2007, p.19), também por um “resgate escolar dos melhores alunos provenientes das zonas rurais ou das classes populares urbanas” –, elite essa atendida por uma classe de professores oriundos também de camadas sociais mais privilegiadas, com sólida formação humanística, incluindo domínio da língua de prestígio e conhecimentos literários (SOARES, 2001). Uma vez que a *Antologia* não ofertava atividades, exercícios ou maiores explicações a respeito dos textos que trazia, os quais ficavam ao encargo do docente, podemos associar ao professor de então um imaginário relacionado à capacidade de lidar com o texto literário, de preparar e conduzir as atividades das aulas.

Entretanto, principalmente a partir da década de 1960, ganhando mais intensidade nas décadas seguintes, começou a se dar uma maior democratização de acesso à escola, no Brasil, com significativa ampliação da rede de escolas. Em nível global, pode-se pensar também na modificação da “composição social do alunado” propiciada sobretudo por uma “explosão demográfica das décadas do pós-guerra” (COLOMER, 2007, p. 21).

Havia necessidade, dessa forma, de maior recrutamento de professores para trabalhar com essa grande clientela, o que teve como consequência o aumento de agências formadoras de professores por todo o País, as quais, na maior parte dos casos, não estavam preparadas para uma formação eficiente do profissional que iria formar leitores (SOARES, 2001).

A par disso, a partir de meados dos anos de 1980, passam a circular com mais intensidade no Brasil algumas teorias da linguagem (Teoria da Enunciação, Pragmática, Semântica Argumentativa, Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística e Análise Dialógica) que começam a apontar para novas direções, como, entre outras, a importância de se considerarem fatores externos ao texto, relacionados à situação de uso da linguagem, como imprescindíveis no processo de significação (SOARES, 2001). Assim, levam à construção de uma nova

concepção de linguagem³, vista a partir de então como forma de interação, de trabalho coletivo em que o diálogo entre os sujeitos é observado na caracterização da linguagem (PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007).

Tais concepções refletem-se no ensino da língua: Bunzen (2011) e Soares (2001) trazem, por exemplo, que consoante à concepção de linguagem como instrumento de comunicação (conforme comentamos na nota de rodapé de número 3), adotou-se também uma concepção de ensino da língua “instrumental”. Soares aponta este caráter instrumental nos documentos do Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução CFE n. 8 e do Parecer CFE n. 853, de 1 de dezembro de 1971, que, inclusive, altera o nome da disciplina escolar para Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do então ensino de primeiro grau, e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais. Bunzen assinala o cunho tecnicista da Lei n 5.692 de 1971, marcando uma ruptura com o caráter flexível da LDB de 1961 – a qual conferia autonomia aos Estados para as questões de política educacional –, como resposta ao projeto de desenvolvimento econômico do regime militar, sendo que a concepção instrumental estava a serviço de uma capacitação das massas estudantis para o trabalho. Dessa maneira, conforme o pesquisador, as disciplinas destinadas ao ensino da língua (referidas acima) tinham o enfoque no processo de comunicação, o que acarreta a circulação de textos diversificados na escola, vindos dos meios de comunicação de massa (BUNZEN, 2011) e, portanto, não mais das antologias literárias.

Já o assim chamado discurso da inovação no ensino de Língua Portuguesa – que se vai configurando principalmente a partir da década de 1970 (MARINHO, 2007), ancorado nos mencionados avanços dos estudos de linguagem e nas concepções de língua e linguagem deles decorrentes, vistas como processuais e de ordem cognitiva e social –, passa a se refletir, ainda que se tenha uma presença significativa do tradicional ensino da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa. Isso se dá principalmente a partir de documentos oficiais que trazem tais fundamentos e apregoam uma nova forma de ver e lidar com a oralidade, a

³ A respeito das concepções de linguagem, mencionamos a síntese de Geraldi (1984), que as associa às três grandes correntes dos estudos linguísticos: linguagem como expressão do pensamento (associada à gramática tradicional); linguagem como instrumento de comunicação (associada ao estruturalismo e ao transformacionalismo) e, finalmente, linguagem como interação (em relação às teorias acima apontadas). Relacionando-as ao ensino da língua: Perfeito, Cecilio e Costa-Hübes (2007) apontam a primeira delas (expressão do pensamento) como associada à tradição gramatical grega e a segunda (instrumento de comunicação) responsável pela visão de língua como código (excluindo-se questões sócio-históricas), por exemplo.

leitura, a escrita e a análise linguística em sala de aula, procurando romper com a tradição e afinar-se aos discursos da vanguarda acadêmica.

Em 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – voltados aos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, em 1998, foi publicado o volume referente aos ciclos finais dessa etapa de escolarização – visando a apresentar linhas norteadoras a secretarias de educação, escolas, professores e demais interessados, em âmbito nacional, quanto à organização curricular e planejamento de ações, sob o enfoque da demanda de uma formação cidadã, coerente com o novo perfil dos alunos, sobretudo da escola pública. Na esteira de tais publicações, houve outras, como por exemplo, ainda em âmbito nacional, os PCNEM e os PCN+, em 2000 e 2002, respectivamente, direcionados ao Ensino Médio, e publicações estaduais e municipais, como é o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Estado do Paraná, em 2008 (PARANÁ, 2008).

Em relação aos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e aspectos abordados por este documento em relação à leitura, que teriam presença nas práticas escolares, podemos trazer alguns apontamentos. É adotada uma abordagem relacionada ao interacionismo, tanto como influência da Psicologia do Desenvolvimento, de base vygostkiana, como em relação à concepção de linguagem e, ainda, uma concepção de língua como “sistema de signos específico, histórico e social” (BRASIL, 1998, p. 20), devendo seu ensino ser voltado para as construções de sentido nas situações de uso.

Atendendo a preceitos advindos da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin – não obstante tal vinculação teórica não esteja explícita textualmente no documento, contando apenas de sua bibliografia –, propõe-se, nesse documento, o enunciado/discurso/texto como unidade básica de ensino e não mais a frase descontextualizada, além de uma incisiva determinação do trabalho em sala de aula com uma grande variedade de gêneros presentes nas práticas sociais de uso da linguagem. Tendo sido esta uma tendência prolífica, uma diversidade de textos representativos dessas práticas, relacionadas a diferentes esferas de atividade humana, passam, a partir de então, a ocupar os materiais didáticos ao lado de textos da esfera literária: textos instrucionais, como bulas e receitas; textos publicitários, como anúncios e propagandas; textos jornalísticos, como notícias, artigos de opinião, editais e cartas ao leitor.

Tais acontecimentos, evidentemente, tiveram influência no ensino na leitura nas escolas. O lugar da formação do leitor, numa perspectiva tradicional, vinculado à presença da literatura nos materiais didáticos e nas aulas, pulveriza-se para a variedade de textos presentes nos usos sociais. A literatura passa a ser apresentada não mais como a principal fonte de leitura, mas ao lado de outros textos, muitas vezes até apenas para apresentar um tema de discussão didática, atendendo à injunção de se trabalharem na escola temas transversais (BRASIL, 1997a), de uma maneira mais “utilitária”, sendo menos observados aspectos que possibilitariam um trabalho com este tipo de texto que auxiliasse o aluno a se beneficiar mais amplamente dessa leitura e constituir-se como leitor.

Vemos, com Lajolo (2005), que dificilmente há entendimento entre as teorias da literatura e as teorias da leitura: ou as primeiras centram-se “apenas” nos textos já concebidos por elas mesmas como literários e excluem da reflexão questões relacionadas à “manifestação”, a uma exterioridade ao texto; ou as segundas não consideram a natureza do texto, a “especificidade do objeto provocador da leitura” (LAJOLO, 2005, p. 88).

A autora enfatiza, ainda, que ambas as teorias desconsideram o contexto em que a leitura se dá e que, dessa forma, perde-se a possibilidade de encontrar em tais contextos elementos que alteram o modo de leitura e que até mesmo passam a ser “internalizados” ao próprio texto. Tais considerações, bem como algumas reflexões mais pormenorizadas a respeito do modo distorcido como as teorias literárias acabam por chegar às escolas, respaldam a afirmação de que nas atividades com a leitura nas escolas não são levadas em consideração: as condições para sua efetivação, as práticas de leitura dos alunos, tampouco as representações de leitura que tais atores têm, ou suas experiências efetivas em torno dessa prática, a qual acaba por se tornar muito esvaziada. Lajolo, então, aponta para a necessidade de na escola a leitura literária se dar de forma mais significativa para a sua comunidade, o que acabaria por devolver para os teóricos a importância de se considerar as práticas sociais em torno desse objeto.

A respeito de uma tensão entre o ensino da língua e o de literatura, Colomer (2007) aponta algumas questões, como: a polarização entre língua e literatura estar presente já na formação dos professores, o que lhes dificulta integrá-las em sua prática docente, tomando preferência pela primeira e utilizando-se de textos “funcionais”, o que, inclusive, viria ao encontro de objetivos das “modernas

sociedades alfabetizadas”, como a obtenção do sucesso na vida acadêmica e a preparação para o mercado de trabalho. No entanto, a autora pondera que tal opção pela restrição do texto literário nos materiais didáticos “não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos” (COLOMER, 2007, p. 36). A autora menciona, ainda, um desejo de “cientificidade”, a partir de avanços de teorias linguísticas traduzido em exercícios de estratégias e habilidades a partir de textos “funcionais”, que capacitariam o aluno para lidar com os diferentes usos dos discursos e práticas sociais. E conclui, a respeito da relação para o ensino entre língua e literatura: “um dos pontos de debate na atualidade deveria ser buscar novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola” (COLOMER, 2007, p. 37), já que a literatura – além de seu valor enquanto experiência estética, ou seja, de seu valor literário – enquanto gênero secundário, no sentido bakhtiniano, capaz de se apropriar e modificar os discursos da vida cotidiana (BAKHTIN, 1997), vai se constituindo num texto que pode absover qualquer outro tipo de texto, podendo dessa forma constituir-se também como um local apropriado para a aprendizagem linguística.

Essa tensão apontada por alguns pesquisadores quanto ao impacto, no ensino, de diferentes teorias e abordagens em relação à leitura – vista a partir tanto do campo dos estudos linguísticos, quanto do campo de estudos literários e da pedagogia – leva-nos a pensar que a formação do leitor escolar brasileiro pode estar prejudicada também, senão sobretudo, devido a uma espécie de não-lugar para ela, enquanto frente de trabalho do professor, nas aulas de Língua Portuguesa, estando o professor perdido em relação a tantos discursos referentes à formação leitora que deveria dar a seus alunos⁴.

Para pensar no lugar especial da leitura literária na escola, ou, como colocado acima, em seu não-lugar, trazemos o conceito de *paratopia* do discurso literário, da forma como o entende Dominique Maingueneau (2006). De acordo com esse teórico, “A literatura, como todo discurso constituinte, pode ser comparada a uma rede de lugares na sociedade, mas não pode encerrar-se verdadeiramente em nenhum território”, referindo-se o termo *paratopia*, portanto, a um “paradoxo de ordem espacial” (MAINGUENEAU, 2006, p. 92 e p. 110) (ainda que se possa pensar numa *paratopia* temporal e linguística).

De acordo com nosso entendimento acerca dos postulados sobre

⁴ Isso sem mencionar o não-lugar da própria Linguística.

paratopia, de Maingueneau, essa posição paradoxal de pertencimento e não-pertencimento a um campo, a um grupo social, ou antes “a inclusão impossível numa ‘topia’” (MAINGUENEAU, 2006, p. 109) representa mesmo a força motriz, condição *sine qua non* da criação literária, sem ser sua condição inicial, uma vez que tem a ver com o processo criador.

A partir da afirmação “A paratopia caracteriza [...], ao mesmo tempo, a ‘condição’ da literatura e a condição de todo criador” (MAINGUENEAU, 2006, p. 108), pensamos numa possível relação desse conceito com a presença da literatura na escola. Estaria a leitura literária numa relação paratópica com a escola? Uma vez que podemos nos lembrar do que Cruvinel (2003), considerando o gênero literário “como um discurso orientado sobretudo pela transgressão”, chama de *ferida literária*:

longe de ser uma prática cotidiana, o que se acentua mais agora em atraentes tempos de mídia eletrônica, a leitura literária é marcada pela contradição de ter seu espaço assegurado na escola e ao mesmo tempo ser assujeitada às coerções desse espaço, o sistema escolar. (CRUVINEL, 2003).

A condição da literatura, que não se constitui uma “prática cotidiana”, como coloca Cruvinel, e sob sua condição paratópica de “um lugar impossível”, conforme Maingueneau, reflete-se, portanto, na escola.

De fato, pela complexidade mesma do fenômeno da leitura, pela diversidade de objetos que se dão a ler – não só objetos, se se pensar numa dimensão ampliada do ato de ler, considerando leitura a apreensão e inteligência de imagens pictóricas, de canções, da realidade que nos circunda etc. –, pela diversidade de suportes que abrigam textos compostos muitas vezes por diversas linguagens, era e é de se esperar toda essa profusão de enunciados, teorias e considerações acerca da leitura.

Pensando na condição do professor diante dessa complexidade, podemos, ainda, recorrer a uma das observações de Zappone (2001) no que se refere à “forma de construção do saber de leitura do professor”. Em sua pesquisa, Zappone afirma que, por mais que considere importante e que queira voltar sua atividade para a formação de leitores, muitas vezes o professor “não tem muito claro para si mesmo o que fazer com leitura na sala de aula” (ZAPPONE, 2001, p. 243), recorrendo, de maneira indefinida, a diversas fontes de informação sobre leitura, como documentos oficiais, a mídia, revistas de divulgação pedagógica, e dicas de catálogos de editoras.

Talvez um conhecimento maior a respeito de diferentes abordagens

sobre a leitura, por parte dos professores, bem como sua própria experiência leitora (o que será abordado no item 1.1.3), acompanhados de uma reflexão sobre a prática e na prática de formação de leitores, pudesse contribuir para o aperfeiçoamento da atividade docente de formar leitores.

1.1.2 Leitura e suas Diferentes Facetas

A respeito da complexidade do fenômeno da leitura, que nos compele a um olhar mais cauteloso sobre este fazer e sobre como torná-lo rico de sentidos, transformando-o num espaço de construção cognitiva para o aluno, trazemos alguns apontamentos específicos.

Em *A leitura*, o linguista Vincent Jouve, da Universidade de Reims, França, em estudo do fenômeno da leitura, traça um histórico de diferentes abordagens teóricas relacionadas ao assunto: desde os anos 1970 com as abordagens estruturalistas perdendo fôlego, com mudanças no campo da Linguística (em virtude do advento da Pragmática) que possibilitaram uma nova abordagem nos estudos da literatura surgem, então, as estéticas da recepção. Estas e outras teorias são tratadas nessa obra em que a leitura é apresentada como uma “atividade complexa” que contém, de acordo com Gilles Thérien (1990, *apud* JOUVE, 2002), cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica.

Segundo o autor, a dimensão de processo neurofisiológico considera os aspectos físicos que envolvem a leitura e que possibilitam a percepção, a interpretação e a memorização de signos; concorrem para este fim o funcionamento de estruturas dos aparelhos visual e cerebral humanos. Quanto à dimensão do processo cognitivo, destaca-se a abstração que o leitor deve fazer para que as palavras e enunciados lidos ganhem significado e que este progrida a extensões maiores do texto. Há uma competência relacionada à execução dessas tarefas.

A leitura tem a peculiaridade de nos envolver emocionalmente, causando diferentes sensações, conforme nos identifiquemos ou não com o que está sendo lido. Este engajamento é tido como essencial por Jouve, ao tratar da leitura como um processo afetivo. Por processo argumentativo, o autor destaca a intenção ilocutória que existe em qualquer texto, cabendo ao leitor, interpelado, adotar ou não a visão que lhe é apresentada. Por fim, ao tratar da leitura como

processo simbólico, o autor traz a interação da leitura com o contexto cultural do leitor (e seus modelos do imaginário coletivo), o qual vai sofrer influências, tanto se aceitar quanto se refutar os sentidos edificados no texto (JOUVE, 2002).

Podemos nos deparar com diferentes facetas da leitura também em *Os jovens e a leitura*, de Michèle Petit (2008), uma compilação de palestras sobre leitura, realizadas em vários países da América Latina, nas quais apresenta variados “registros” de leitura, numa reflexão acerca da importância da leitura e das formas pelas quais essa prática pode se tornar “um componente de afirmação pessoal e de desenvolvimento [...]” (PETIT, 2008, p. 60).

Tais registros provêm de pesquisas realizadas com jovens leitores de bairros marginalizados de cidades francesas e também com leitores da zona rural da França. Com uma abordagem antropológica e psicanalítica, Petit cita falas de leitores entrevistados, em alguns casos aproximando-as das falas de escritores renomados e, ao fazê-lo, lança considerações a respeito dos encontros intersubjetivos que se dão pela leitura e que possibilitam o trabalho de construção de si mesmo, do espaço interior do leitor.

Para que se aproprie do ato de ler tirando de si o melhor proveito, seria necessário, segundo a pesquisadora, ver contemplados os variados “registros” de leitura possíveis, os quais ela procura enumerar, ainda que afirme a dificuldade de distinguir um do outro, uma vez que estão no mais das vezes imbricados. Teríamos, desta maneira, seis registros, a partir de seu trabalho de escuta de pessoas marginalizadas: (1) ter acesso ao saber; (2) apropriar-se da língua; (3) construir-se a si próprio; (4) pertencer a um outro lugar, um outro tempo; (5) conjugar as relações de inclusão e (6) agregar círculos de pertencimento mais amplo.

O primeiro, muito mencionado, refere-se ao acesso ao conhecimento, tanto de ordem prática, funcional, quanto para atender a uma demanda mais pessoal, relacionada a uma curiosidade e interesses próprios. O segundo registro, também muito lembrado, está relacionado tanto à obtenção de uma maneira de se expressar mais desenvolvida, como também à ideia de apropriação da língua para a ação, vinculada à participação cidadã e, ainda, como uma possibilidade de um uso mais pessoal da mesma, que permita ao leitor “ocupar um lugar na língua” (PETIT, 2008, p. 70-71).

No desenvolvimento das ideias relacionadas ao terceiro registro,

“construir-se a si próprio”, Petit demora-se um pouco mais, pois considera esse aspecto muito importante e, em contrapartida, pouco conhecido, até mesmo subestimado, ainda que sempre mencionado por leitores profícuos. Ultrapassando a noção de língua como instrumento, Petit nos lembra que ela diz respeito à construção mesma dos sujeitos a partir de sua capacidade de simbolizar. Temos, com os estudos linguísticos, que só podemos perceber no mundo o que nossa língua nomeia e que, ao utilizarmos palavras para designar objetos, situações etc., estamos também ordenando a realidade e categorizando o mundo (FIORIN, 2011). Sendo assim, faz todo sentido a afirmação: “Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada” (PETIT, 2008, p. 71). A leitura pode ter um papel muito rico na construção psíquica, fornecendo elementos de identificação, de simbolização e de compreensão da própria realidade, externa e interna. Aí, tem-se também a importância da literatura, que pode nos levar a conhecer outras pessoas, outros lugares e, assim, nos colocar em contato conosco mesmos, dando muitas vezes voz e forma para sentimentos e sensações que antes não era possível compreender.

Em relação ao quarto registro, tem-se a menção à hospitalidade do livro e da leitura literária, ao acolhimento que se pode experimentar, ao se ler um livro, de pertencer a um outro mundo e um outro tempo propostos pelo escritor e que, como já dito, remetem ao próprio interior do leitor e podem, mesmo, instrumentalizá-lo na afirmação de si mesmo. Essa abertura para a fantasia, que permite que edifiquemos esse novo mundo e novo tempo, também propicia a identificação com a singularidade de personagens, favorecendo uma abertura para o outro, para o universo.

Através de depoimentos, Petit observou outros dois registros acerca da leitura: conjugar as relações de inclusão e círculos de pertencimento mais amplo. São dimensões associadas à capacidade de aproximar, de conciliar universos culturais muito distintos e ao contato com uma “humanidade compartilhada” (PETIT, 2008, p. 94), com uma sensação de que mais do que pertencer a este ou àquele lugar, pertencemos ao gênero humano, o que sem dúvida amplia demais nossos círculos de pertencimento, ao mesmo tempo em que pode nos sensibilizar para o outro e romper com um possível isolamento. Além disso, Petit nos faz lembrar *slogans* de inúmeras campanhas de incentivo à leitura

que associam o ato de ler a uma viagem: a leitura permite viajar sem sair do lugar, ter acesso ao que é distante, no espaço ou no tempo. E, ainda, tratando dos círculos de pertencimento, lembra de formas de sociabilidade formadas em torno da leitura, sejam as mais espontâneas, quando há indicações de leitura entre amigos, conhecidos ou em grupos e *sites da internet*, sejam outras mais institucionalizadas, como debates, encontros, clubes de leitura, enfim, encontros realizados por profissionais da leitura (bibliotecários, professores, produtores culturais, profissionais de editoras etc.).

Pensamos, ainda, que, para além de conhecer correntes teóricas que tratam da leitura em geral e da leitura do texto literário em específico na formação do leitor, de compreender como tais discursos entram em cena e atuam direta ou indiretamente na realidade da sala de aula, um dos fatores que certamente tem grande impacto nessa atuação é o compartilhamento do professor de suas próprias experiências literárias e de suas formas de ler. O fator identitário, de que leitor se trata o professor, incide certamente na formação de seus alunos como leitores.

1.1.3 A Leitura do Professor

Como neste trabalho investigaremos as representações de professor formador de leitores, perscrutamos algumas pesquisas que tratam da relação do professor com a leitura, das representações que se tem do professor-leitor, já que parece ser corrente também a noção de que, para formar leitores, o professor precisa antes de tudo ser também um leitor; só assim, poderia estimular seus alunos, sendo testemunha da relevância desse fazer e dos benefícios dele provenientes.

Retomando o estudo comparativo de Soares (2001) a respeito de concepções de leitura escolar e de professor leitor do fim do século XIX e início do século XX em relação ao final deste mesmo século, a autora aponta, para este segundo momento, balizada pela análise do manual didático *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, uma considerável mudança conceitual. Tais concepções se dão a ver nas características desse manual, com a presença já de orientações metodológicas pormenorizadas para a condução das aulas, com exercícios e demais atividades, bem como de respostas a elas esperadas. Assim,

diferentemente da fase anterior, que pressupunha um professor leitor, com bons conhecimentos de literatura e da língua, tem-se, agora, uma concepção de professor como alguém sem a formação e o tempo suficientes para o preparo e a condução das atividades de leitura em sala de aula. Isso, conforme a autora, devido à alteração das características tanto do alunado quanto do professorado, conforme exposto anteriormente, o que vai desencadear um certo desprestígio dos níveis mais elementares de escolarização e uma alteração da “representação social e cultural que se tinha” (SOARES, 2001, p. 68) dos profissionais responsáveis por esta etapa do ensino.

Em relação à representação de professor como “mau leitor”, despreparado para a formação de leitores, trazemos, também, as contribuições de Batista (1998), que afirma que tais representações podem ser observadas tanto na imprensa, como no discurso das editoras de livros didáticos, em resultados de pesquisas acadêmicas e no discurso de formadores de professores. Em seu texto, *A leitura incerta*, trata da relação de professores de português com a leitura, parte de um projeto maior, em que o pesquisador se propõe a investigar as práticas de leitura de professores de português que atuam em Minas Gerais, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Batista lança mão de dados obtidos com questionários e relatos feitos pelos professores participantes para levantar hipóteses a respeito da relação deles com a leitura.

Segundo sua pesquisa, a maioria dos professores pesquisados proviria de famílias com baixa escolaridade que, impossibilitadas de transmitir conhecimentos e competências relacionadas à leitura, confiaram à escola este papel. Nesse ambiente, segundo os relatos de participantes da pesquisa, poucas foram as atividades relacionadas à formação de leitores: depois da alfabetização, raras são as lembranças de livros, revistas ou jornais lidos, ou de visitas à biblioteca, além disso, as atividades de leitura realizadas em sala de aula normalmente correspondiam a “uma forma específica de didatização da leitura”, com objetivos relacionados à realização de tarefas, avaliações, e “uma disposição a buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução.” (BATISTA, 1998, p. 12).

Então, o professor se apresentaria como sendo um leitor escolar, que se utiliza de “competências e disposições escolares” em relação à leitura, tanto quando se volta para uma leitura destinada ao trabalho docente, quanto

nos momentos de leitura “livre”, pessoal, tendo configuradas suas práticas como voltadas para a leitura de títulos escolares (que fazem parte de uma tradição escolar) e com finalidades escolares, a busca de um ensinamento, por exemplo. Sendo assim, se um texto se distancia das disposições de leitura escolar, provavelmente o professor terá com este texto uma relação tensa, de incertezas, e terá dificuldades de trabalhá-lo com seus alunos; por consequência, será visto e também se verá como um mau leitor, ou até mesmo um não leitor.

Batista aponta para certa crueldade, ao interpretar este cenário da relação do professor com a leitura como um processo de “exclusão tardia” ou “inclusão relativa”, utilizando-se de termos de De Singly (1993), já que o professor, às custas de forte mobilização pessoal, e muitas vezes da família, obteve um diploma e uma profissão desvalorizados, cuja obtenção – por meio de cursos noturnos de instituições privadas, muitas vezes incapazes de formá-lo com uma outra relação com a leitura – também marca essa desvalorização. Essa formação permitiu, no entanto, que ele reconhecesse práticas e objetos culturais legítimos (BOURDIEU, 1983), mas constatasse que “não possui os instrumentos adequados” para usufruir e se apropriar deles, inclusive em relação à sua profissão (que o torna responsável pela transmissão de tais práticas), conferindo, ainda, a “aparência de que os professores tiveram todas as suas ‘chances’ de adquiri-los” (BATISTA, 1998, p. 22). O autor sintetiza:

Assim, no final das contas, a experiência de mobilidade cultural e escolar deve ter, para os professores, um caráter de “fracasso relativo”: sua auto-imagem como leitores é, a todo momento, arranhada pela imprensa, pela pesquisa, pelos formadores de professores; mas os docentes devem, ao mesmo tempo, criar para si mesmos e para os outros a crença em suas competências em matéria de cultura legítima, evitando denunciar a si mesmos e ao “blefe” cultural que, na verdade, mantêm. (BATISTA, 1998, p. 23)

Semelhante perfil de professores é traçado pela pesquisa de mestrado de Oliveira (2008), com o título *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*, que investiga professores da rede paulistana. Segundo tal pesquisa, o professor de português traz características, como as mencionadas por Batista, como origem de famílias com baixa escolarização, com pouco contato com a leitura na infância, sendo os primeiros, nessas famílias, a atingirem um maior nível de escolarização, ainda que precária. Há, também, outras situações identificadas na maioria dos professores: baixa remuneração, longa jornada de trabalho, certo “estranhamento” em relação às

diretivas de discursos oficiais acerca do currículo e de ações para os quais encontram muita dificuldade de realização, além da participação em cursos de formação continuada.

Tais professores, segundo Oliveira (2008), tendo uma formação leitora precária, adquirida sobretudo na escola, com hábitos voltados ao cânone escolar e a *best-sellers*, costumam atribuir o baixo desempenho de seus alunos à falta de interesse e à falta de atuação da família, além da concorrência com outros hábitos culturais, associados à cultura de massa, através de variados meios de comunicação, como a televisão e a internet. Ao sustentar que “professores malformados não serão capazes de formar leitores, que dirá leitores literários” (OLIVEIRA, 2008, p. 78), a autora aponta, ainda, que, ao responsabilizar os próprios alunos e suas famílias pelo baixo desempenho com a leitura, os professores não conseguem olhar para sua própria formação, tanto a inicial quanto a continuada, que recebem dos órgãos oficiais, a qual, ao oferecer técnicas e alguma metodologia, parece não contribuir para uma maior reflexão, nem oferecer condições para que os professores posicionem-se como sujeitos de suas leituras, de sua prática docente, de suas vidas. Certamente, esse posicionamento reflete-se diretamente na relação que os professores estabelecerão com seus alunos.

A autora aposta na leitura literária e na experiência por ela permitida até mesmo como possibilidade de o professor colocar-se na posição de seus alunos (fator acentuado pela literatura, de maneira geral) e reconhecer o processo de formação do leitor literário como algo complexo, que envolve a articulação entre prazer, conhecimento, esforço, concentração.

A seguir abordaremos um tópico justamente relacionado à leitura literária, considerando o que estudiosos dizem acerca dos benefícios que esse tipo de leitura pode trazer aos alunos, passando pela observação do lugar que o texto literário tem tido nas aulas, da valorização social desse tipo de texto, da forma como ele tem sido escolarizado e, ainda, procurando caminhos metodológicos que possam embasar as aulas destinadas à formação de leitores, via textos literários, principalmente no Ensino Fundamental, nosso foco.

1.1.4 A Leitura Literária para a Formação de Leitores

Retomando a questão colocada a respeito do que ler na escola e

diante do fato apontado de uma pulverização de textos advindos das práticas sociais de uso da linguagem nos materiais didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de Língua Portuguesa, propomo-nos a trazer considerações a respeito da leitura de textos literários na escola e de seu potencial na formação de leitores.

Em torno da questão apontada na seção 2.1 deste capítulo “o que ler?”, podemos associar outras, como: que leitor formar? de que maneira fazê-lo? quais os benefícios, afinal, da formação de leitores via textos literários? E, ainda, com qual conceito de literatura deve a escola trabalhar? Em se tratando de formação de leitores na escola, podemos arrolar uma série de intenções a ela relacionadas: ensinar a decodificar ou a processar informações; desenvolver capacidades de compreensão e interpretação; ensinar a utilizar-se de diferentes textos com fins comunicativos, estéticos; suscitar o hábito ou o gosto da leitura, ou, ainda, o prazer de ler.

Para pensar na escola de hoje, olhamos para algumas características de nosso tempo, como um imaginário relativamente recente relacionado à adolescência e à juventude. Para Colomer, o conceito de adolescente data do último quarto do século XX e se refere àquele que conquista certa autonomia, principalmente a partir dos doze anos, porém demonstrando “dependência econômica e familiar” por muitos anos ainda (COLOMER, 2007, p. 21). Lajolo (1997) data a representação de jovem a partir dos anos 1950, com uma identidade relacionada à “rebeldia” calcada em hábitos de consumo e em produções cinematográficas de Hollywood, por exemplo.

No tocante ao conceito de literatura que deve estar pressuposto no trabalho escolar, colocada mais acima, recorreremos ao texto “Afinal, o que é literatura?”, de Zappone e Wielewicki (2009). As autoras, por meio de um levantamento histórico de algumas conceituações que o termo já recebeu, afirmam que se trata de uma construção sócio-histórica. Para essa construção, que aliás não está concluída, incidem variados fatores, sendo que a influência do meio acadêmico tem fundamental importância tanto nessa construção quanto nas adjetivações que o termo recebe, bem como, ainda, na legitimação das “leituras literárias” possíveis, dos significados construídos a partir da leitura.

Aproximando-se um pouco do que propõe Abreu (2006)⁵, Zappone e Wielewicki não apresentam apenas uma definição de literatura, mas ao falar de

⁵ Abreu (2006) questiona a literariedade e o valor da chamada “grande literatura” como intrínsecos ao texto, entendendo-os como construções culturais, conforme comentamos mais a frente neste mesmo capítulo.

várias definições “parciais” do termo e do interesse, a despeito de configurações especiais da contemporaneidade (como as que tocamos brevemente no parágrafo anterior), dessas questões para a educação literária na escola, finalizam:

Se o objetivo dessas indagações [em relação a indagações que se fazem na escola, relacionadas a personagens planos ou redondos, ou a explicações psicanalíticas de textos] for meramente produzir assunto para a sala de aula, não interessa a ninguém, nem mesmo a professores e alunos. Por outro lado, enquanto essas discussões proporcionam formas “estranhas” de se ver o mundo e possibilidades de transformá-lo, interessam a todos. Assim, as histórias lidas ajudam a produzir novas histórias, únicas para aquele leitor. E isso, afinal, é literatura. (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p. 29).

Além de uma definição sócio-histórica de literatura, podemos nos deter, mesmo que minimamente, em seu caráter estético propriamente dito. Por sua força de liberdade, por seu poder de realizar deslocamentos no trabalho com a língua e pelos saberes que envolve, ela é chamada por Roland Bathes de revolução: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (BARTHES, 1989, p. 16).

Dessa forma, diante de uma definição mais “alargada” de literatura, que se vê impossibilitada de “precisar o objeto de estudo” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p. 29), consideramos que na escola deve haver lugar para a literatura. Ponto. Isso equivaleria a dizer que uma variedade de textos⁶ – inclusive de diferentes graus de complexidade, mas também de diferentes culturas, passando pela cultura popular, pela erudita e por aqueles livros considerados mais comerciais – deve compor o acervo escolar e permear as práticas de leitura na escola. Porém há que se garantir, igualmente, o acesso ao texto literário canônico, não simplesmente por uma questão de corresponder a um imaginário valorativo em torno de tais livros, ou porque “caem no vestibular”, mas porque este também constitui-se num patrimônio humano, com o qual muitos só poderão ter acesso, ou o primeiro acesso, via escola.

Outros traços de nossos tempos que poderiam nos embasar para uma reflexão acerca da leitura literária na educação atual seriam o crescimento demográfico acelerado, a entrada para a escola de crianças advindas de todas as classes sociais, não mais apenas as da elite, a multiplicação de recursos de informação e comunicação, bem como, por conseguinte, a oferta de entretenimento diversificado que atende a uma necessidade de ficção e fabulação, e mais uma série

⁶ Com relação a um *corpus* de leitura, ver referência que fazemos a Colomer (2007), mais adiante nesta mesma seção de nosso texto.

de situações sociais, econômicas e políticas. Diante dessa configuração, minimamente esboçada, que sentido haveria na leitura de literatura na escola?

Julgamos muito importante esse questionamento, porque, como já refletimos, muitas vezes isso não fica claro nem mesmo para o professor, que dirá para o aluno. Para Zilberman, em publicação de 1986, por exemplo, já encontramos a denúncia de que, muitas vezes, na escola, não se tem clareza do que se vai ler, ou para quê, faltando precisão quanto ao “cerne da leitura” para o aluno e também para o professor.

Essa imprecisão pode também alcançar definições e considerações acerca do que é ser leitor na atualidade. Apontamos, nesse sentido, para a reflexão que faz Silva (1998) a respeito do equívoco de se considerar aluno alfabetizado como aluno leitor e para o alerta que esse autor faz para o fato de que a constituição e o aprimoramento como leitor acontecem processualmente, ao longo de uma trajetória acadêmica, para prosseguir pela vida do indivíduo afora.

Outra consideração a respeito da condição de leitor, na qual nos pautamos mais significativamente para as reflexões neste trabalho, é a que faz Zilberman. Para essa pesquisadora, a condição de leitor está mesmo vinculada à leitura literária: “[...] sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura” (ZILBERMAN, 1986, 17). E nesse contato prolongado com a literatura, que prossegue por toda a vida, deseja-se que o leitor vá amadurecendo a ponto de ser aquele para quem “cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1986, p. 53).

Conforme anunciado, consideramos, junto de alguns pesquisadores mencionados, que é papel da escola comprometer-se com a formação de leitores literários, acompanhar os alunos ao longo dessa formação, oferecendo-lhes o que talvez falte para a maioria em outras instâncias, que é o contato com o texto literário, seus usos e sua valorização social, bem como a oportunidade de constituir-se num leitor que usufrua das vivências e do enriquecimento possibilitados por tal leitura.

No entanto, como já pontuado no percurso histórico que traçamos acerca da leitura nas aulas de Língua Portuguesa e afirmado por pesquisadores como Zilberman, Colomer, Cosson e tantos outros, a leitura literária tem perdido

espaço nos materiais didáticos para textos mais funcionais⁷, que atenderiam a propósitos relacionados à educação linguística e à inserção ou o preparo dos alunos para vivenciar práticas sociais comunicativas – objetivos que estariam mais alinhados com a necessidade de “ganhar a vida”, reconhecida pelos pais dos alunos, inclusive, sendo a literatura muitas vezes considerada como um luxo supérfluo. Contrapondo-se a esse argumento, Colomer (2007) denuncia que a formação linguística do aluno não parece ter se beneficiado com essa redução do texto literário. Ao contrário, a autora expõe a consideração do texto literário como um “bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral.” (COLOMER, 2007, p. 36).

Colomer indica ainda uma série de pesquisas que comprovariam os benefícios da leitura literária, como o enriquecimento lexical, a compreensão de conceitos, o conhecimento acerca da escrita, a motivação para leitura, o aperfeiçoamento do pensamento abstrato (propiciado por um modelo mental de mundo mais enriquecido), o acesso a diferentes formas de simbolização, o incitamento à imaginação e a busca de significados – forma “que é própria do modo humano de raciocinar” (COLOMER, 2007, p. 105).

Além da referida possibilidade de aprendizagem da língua, não faltam teóricos para atestar o valor da leitura literária e como sua vivência pode enriquecer nossas vidas. É o que faz, por exemplo, Vincent Jouve (2012), levantando basicamente cinco argumentos em favor dessa prática, ao considerar que os textos literários: 1) abrem um campo de possibilidades que nos mostram outras formas possíveis de representar a realidade; 2) favorecem o espírito crítico, pelo distanciamento duplo que proporcionam (por meio da distância do contexto de escrita para o de recepção e pelo caráter ficcional, que impede que aqueles discursos sejam concebidos como de “primeiro grau”); 3) reivindicam análise e reflexão, por meio de um trabalho ativo tanto na construção de sentidos quanto na percepção dos aspectos formais que levam a essas construções; 4) favorecem a liberdade de juízo – pois, para alcançar o sentido, o leitor precisa usar de sua subjetividade, de seu trabalho intelectual, já que o sentido não é único nem óbvio

⁷ Caberia uma investigação mais aprofundada a respeito das razões dessa situação de escassez do texto literário nas aulas, que poderia se dar em pesquisas futuras. Ela estaria relacionada a uma compreensão utilitarista da teoria dos gêneros e/ou a um retrocesso estético e ético da sociedade contemporânea (que teria sido manifestado, por exemplo, em polêmicas geradas em torno de manifestações artísticas no ano de 2017, no Rio Grande do Sul e em São Paulo).

numa obra literária, resguardando ao leitor certa liberdade; 5) têm seu valor pela natureza e pela originalidade “dos saberes que eles veiculam” – os quais, pela liberdade permitida à literatura, caracterizam-se por uma variedade de conteúdos, podendo guardar uma diversidade de características e mesmo chegar a ser insólitos ou estranhos, mas nos mostrando, ou nos lembrando, como afirma Jouve, “que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar” (JOUVE, 2012, p. 164-165).

Em relação ao potencial humanizador da literatura, abordado por Candido e já mencionado, encontramos também as reflexões de Todorov que convergem para o entendimento da literatura como meio privilegiado de interação, de possibilidade de experienciar sensações que nos enriqueceriam no entendimento de nossa própria vida. Tzvetan Todorov, reconhecido por sua filiação ao estruturalismo, em *A literatura em perigo*, acusa a escola básica de perder-se em ensinamentos de questões teóricas, de instrumentos de literatos e de não trabalhar com o essencial, que seria a leitura da obra literária em si e em que os sentidos construídos nessa experiência podem beneficiar o leitor. Ao refletir sobre suas experiências e sua formação como leitor de literatura, o pesquisador afirma sobre ela:

Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2014, p. 23-24)

O pesquisador alude a um potencial do texto literário de despertar no leitor sentidos que poderão auxiliá-lo a “compreender melhor o homem e o mundo”, a encontrar elementos que enriqueçam sua vida e, assim, poder compreender melhor também a si mesmo (TODOROV, 2014, p. 33).

Já o escritor Ortega y Gasset, no texto intitulado “*El Quijote em la escuela*”, ao refletir sobre os conteúdos necessários na escola, em razão de uma diretiva que tornava obrigatória a leitura de Dom Quixote nas escolas, contrapõe-se ao que chama de ideias pedagógicas “praticistas”, segundo as quais a escola deve “preparar para a vida” – isso entendido como o aprendizado técnico que qualificaria para exercícios de algumas funções específicas, para o que a leitura de jornais

deveria substituir a literária. Ortega y Gasset alerta para a necessidade de os níveis elementares da educação atentarem-se ao que é essencial, “a vida primária e espontânea do espírito”, algo que considera imutável, e que em vez de restringir a educação a uma realidade já colocada, abre para possibilidades: “Em meu juízo, pois, não é mais urgente educar para a vida já feita, senão para a vida criadora.” (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 16, tradução nossa). Nessa linha de raciocínio, então, a ficção ou a leitura literária na escola apresenta-se como uma necessidade, no sentido de ela permitir leituras variadas, convidando para a imaginação e o uso da criatividade na criação de significados, o que nos habilita a resolver problemas, a (re)significar nossa existência e o mundo à nossa volta. Principalmente, pelo potencial humanizador que ela encerra.

Zilberman, preocupada com o sentido da obra literária, já que, como exposto, é pelo contato assíduo com ela que se constitui um leitor, assevera: a obra de ficção figura como “o modelo por excelência da leitura”. Isso porque, na opinião da autora, ela corresponde a uma simbolização do mundo, porém realizada de maneira incompleta, solicitando a intervenção do leitor chamado a interpretar, completar lacunas, acabar por edificar o mundo criado pelo escritor. Essa tentativa de dar ordem à criação de outrem capacita o sujeito para encontrar sentidos para o mundo à sua volta, para sua existência. Essa pesquisadora relaciona, portanto, o ato de ler ao entendimento da realidade (e podemos acrescentar o entendimento da realidade também interna), já que diante do real que se dá a ver/ler o sujeito opera uma organização de modo a dar-lhe significado, utilizando-se de códigos. A literatura seria, portanto, uma forma privilegiada de utilização da língua “fundada na noção de representação da realidade” (ZILBERMAN, 1986, p. 19), em que se sintetiza o mundo real, porém de forma aberta, contando com o trabalho de um leitor, que deve ativar sua inteligência, sua imaginação, suas experiências anteriores (inclusive experiências de leituras antes realizadas) para operar na construção do mundo inscrito na obra.

A necessária presença da literatura na escola levanta algumas questões também relacionadas a aspectos sociais e históricos da leitura; aspectos relacionados ao valor da leitura e do que se lê e de quem lê, entre outros.

Em *Cultura letrada: literatura e leitura*, Márcia Abreu (2006) questiona, por exemplo, o conceito de literariedade, visto, numa perspectiva ultrapassada, porém com bastante adesão ainda no discurso atual, como algo

imane ao texto; também é questionada a ideia do valor instrínseco do que chama a grande literatura.

Essa autora demonstra que a definição de literatura, longe de ser algo objetivo e universal, é uma construção cultural e que a literariedade está na maioria das vezes na maneira como um texto é lido e em questões externas (como nome do autor, da editora, do grupo cultural a que pertence), mais do que imanentemente nele. Leva-se em conta o prestígio social dos que estão encarregados de determinar quais obras podem ser consideradas literatura e quais não podem. Essa valorização também é marcada historicamente, já que muitos textos considerados hoje como pertencentes ao cânone nem mesmo eram considerados literatura quando de seu surgimento. Até mesmo o valor da própria leitura já foi outro, o que Abreu (2006) exemplifica com a menção a uma publicação do século XVIII, do médico suíço Simon-Andre Tissot, a respeito dos males que a leitura traria a seus praticantes (como problemas nos olhos, no estômago ou no cérebro) e com a ideia de que a leitura já foi considerada um perigo às mulheres, sobretudo a leitura de romances, pois poderia desvirtuá-las do caminho da moral e dos bons costumes, além de ser, então, considerada uma perda de tempo.

Zilberman (1986) também trata de questões sociais e históricas relacionadas à leitura, ao mencionar mudanças propiciadas por uma revolução cultural, que significou uma “expansão das oportunidades de acesso ao saber” e propiciou o surgimento de uma indústria cultural, muito dependente da instituição escolar, “que se reformula e funciona como elemento de iniciação à sociedade” sempre divulgando os valores ideológicos dessa indústria (ZILBERMAN, 1986, p. 12). Essa autora comenta, ainda, que com as primeiras manifestações de uma cultura massificada veio também a preocupação com os excessos de leitura, a “leituromania”, e com ela a defesa para a escola de uma leitura mais pragmática, “útil”, que impedisse a fantasia.

Atuam, portanto, na escola discursos que acabam por influenciar no que “se deve dizer sobre literatura”, nas escolhas de textos a serem trabalhados com os alunos, na valorização de alguns objetos culturais, em detrimento de outros. Abreu (2006) fala de “instâncias de legitimação” que atuam nesse sentido e, conseqüentemente, da necessidade de se “compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criado” (ABREU, 2006, p. 111) e não apenas a partir dos critérios da criação erudita:

Desta forma, nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo (ABREU, 2006, p. 111).

A autora defende que se garanta na escola espaço para a diversidade de manifestações culturais, preservando o espaço do outro e o “encontro com a alteridade (alteridade de temas, alteridade de modos de se expressar, alteridade de critérios de avaliação)” (ABREU, 2006, p. 111).

Conduzir o aluno para sua própria leitura, leitura efetiva do texto, instrumentalizando-o para construir suas reflexões, reconhecendo os constructos sociais em torno da leitura, mas não se rendendo fortuitamente a eles, pode ser o grande legado da formação, em seu nível básico. Dessa maneira, aludindo aos significados opostos que podem estar contidos na relação leitura e escola, conforme Zilberman (1986), essa relação pode se dar no sentido de ultrapassar o mito da alfabetização (*literacy mith*) – “quando recai na valorização da leitura – e sua conseqüência: a aquisição do saber – como fiadora do sucesso profissional” (ZILBERMAN, 1986, p. 15), o que incide num obscurecimento das divisões sociais que resistem – e constituir-se num elemento de transformação, promovendo possibilidade de emancipação.

Em nosso caminho reflexivo, é importante tocarmos também na questão da inevitável escolarização da literatura. Como coloca Magda Soares (2006), é inevitável que se proceda à escolarização de qualquer conteúdo a ser trabalhado na escola, devido mesmo à própria constituição da instituição escolar (com a sistematização e o planejamento de atividades organizadas tanto espaço quanto temporalmente); não seria diferente com o texto literário. Há, no entanto, a inadequada escolarização do texto literário, o que ocorre muitas vezes na presença de fragmentos de textos, transferidos do seu suporte originário para o livro didático, no qual são alvo de questões de estudo do texto, para as quais já se espera uma determinada resposta, dada pelo professor e/ou inscrita nos manuais dos professores. Soares (2006) adverte para a necessidade de se buscar formas adequadas de escolarização da literatura, que não deturpem seus textos e usos sociais, o que poderia mesmo vir a afastar os alunos das práticas de leitura do texto literário.

Num diálogo com Magda Soares, o professor e pesquisador Rildo

Cosson (2014) também alerta para o risco de a escolarização da literatura dar-se de maneira errônea, muitas vezes perdendo de vista a própria literariedade do texto.

O letramento literário, com o qual o autor trabalha, tem sua origem, obviamente, no conceito de letramento, tal como apresentado por Soares, associado aos usos sociais da escrita e definido como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Letramento literário, então, refere-se ao letramento que se faz por intermédio de textos literários, visando assegurar o domínio efetivo desse uso diferenciado da escrita.

A respeito do uso da expressão *letramento literário*, trazemos também a visão de Maria do Rosário Longo Mortatti⁸, pesquisadora que vem contribuindo com as discussões acerca dessa temática desde os anos 1980. Num artigo (MORTATTI, 2014) – uma síntese das principais questões que foram seu objeto de estudo relacionadas ao momento atual, quando têm, segundo a autora, sua pertinência reafirmada –, cita o que chama de uma “nova tradição” de pesquisas relacionadas à literatura e educação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984; COELHO, 1984; ZILBERMAN, 1986; para mencionar apenas algumas), que se foi constituindo a partir da década de 1980 (e que continua atuante na atualidade). Mortatti aponta para o uso dos termos letramento literário e educação literária em substituição ao tradicional “ensino da literatura” como uma possibilidade de tais nomenclaturas sintetizarem “tensões e anseios antigos”, retomando e “ampliando pontos de vista e relações com outros campos de pesquisa, assim como outras expectativas de concretizá-los no novo contexto sociocultural do século XXI” (MORTATTI, 2014, p. 39).

Inscrevendo-se nessa área de pesquisa, Cosson faz considerações a respeito da visão de literatura nos níveis Fundamental e Médio.

Segundo esse autor, no Ensino Fundamental, o termo literatura abarca uma diversidade de textos, normalmente com preferência para os mais curtos, daí a utilização em larga escala das crônicas e também de textos considerados “contemporâneos e ‘divertidos’”. Nessa etapa escolar, são também aceitos diversos tipos de texto, nas palavras do autor, “qualquer texto escrito que

⁸ Cumpre mencionar importante trabalho da pesquisadora que traz um histórico sobre as relações entre literatura e educação, que, no entanto, por questões de delimitação, não foi possível se recuperar nesta dissertação: Mortatti (1989).

apresente parentesco com ficção ou poesia” (COSSON, 2014, p. 21), isso porque, nessa etapa escolar, pretende-se “sustentar” a formação do leitor, já iniciada na educação infantil ou nos anos iniciais do mesmo Ensino Fundamental. Contudo, o autor destaca que os textos considerados literários acabam por ter presença muito restrita nos materiais didáticos e no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, de uma maneira geral, ficando relegados a atividades a serem realizadas em ambiente extraclasse ou em circunstâncias especiais. No lugar de textos literários, utilizam-se outros de variadas práticas comunicativas sociais, retirados de jornais, revistas, e tantos outros veículos, para uma prática educativa mais estruturada, com fins de aquisição da língua culta e desenvolvimento da capacidade comunicativa.

Tendo consolidada a formação do leitor no Ensino Fundamental, seria hora, no Ensino Médio, segundo Cosson (2014), de integrar “esse leitor à cultura literária brasileira”. No entanto, o autor denuncia um vácuo que parece haver na transição de leitores de literatura infanto-juvenil, que parece ser bem-vinda no Ensino Fundamental, para leitores de literatura (sem adjetivos), já que muitas vezes no Ensino Médio o que se faz é oferecer ensinamentos *sobre* literatura. Aspectos históricos e formais acabam por ser pretexto da leitura de trechos de textos (exemplares de determinada escola literária), e a escola acaba por prescindir, mesmo nessa etapa, da leitura efetiva do texto literário.

O autor ainda denuncia dois extremos em relação às atividades em torno da leitura literária: ou estas são centradas em informações sobre literatura, normalmente tratando-se aqui do cânone, ou em uma concepção calcada na fruição descompromissada, na leitura como viagem, importando apenas que o aluno leia, sem haver maior preocupação com o quê. No Ensino Fundamental, Cosson relata as atividades que mais aparecem, muitas vezes sugeridas nos materiais didáticos, em torno do textos literários: respostas a questões de interpretação de fragmentos de textos, produção de resumos, fichas de leitura, debates, com o objetivo de retomar a história, atividades de mera confirmação da realização da leitura ou mesmo a leitura por si só, sem qualquer mediação. Já no Ensino Médio, o ensino da literatura torna-se mais estruturado, com informações abundantes sobre autores, escolas literárias e obras, porém com pouca leitura do texto propriamente dito, que quando ocorre segue mais ou menos as mesmas atividades do Ensino Fundamental.

Ao analisar essas situações, apontadas como extremadas, o autor

denuncia a falência do ensino de literatura, já que neste ensino a função essencial estaria de fora, qual seja, a de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23).

Ainda com relação a formas equivocadas de encaminhamento da leitura literária na escola, Zilberman (1986) analisa a relação autoritária instituída com o livro didático com suas perguntas e respostas, muitas vezes de escolhas simples e fechadas, o que acaba por anular a experiência do leitor com o texto, experiência individual e em relação de igualdade.

“O texto não é pretexto”. Com esse título, Marisa Lajolo (1986) denuncia formas de tratamento do texto que, longe de propiciar a alunos e professores participação do “jogo do texto”, carregado de sentido, acabam por subutilizá-lo como pretexto para uma série de ensinamentos – os quais ganham uma grande dimensão, numa distorção que faz a leitura do texto perder seu significado maior. Os objetivos, ou pretextos, elencados por Lajolo para o trabalho com o texto são: oferecer modelo de conduta moral (textos tematizando datas cívicas ou celebrando “o bom filho”, “o bom aluno”, “o pobre conformado”, entre outros); a aprendizagem linguística; a motivação de redações (em relação à crença de que boas leituras levam à escrita de mesma qualidade) e o ensino da história da literatura – correndo-se o risco, em relação a este último objetivo, de o aluno associar a produção literária a uma teoria e a história literárias, de modo a conferir a estas últimas tamanha importância, precisão e estabilidade, a ponto de o texto literário em si perder “sua procedência ontológica” (LAJOLO, 1986, p. 61).

Corroborando essa situação apontada por Lajolo (1986), temos artigo de Sheila Oliveira Lima (2015) que, a despeito dos trinta anos decorridos daquela publicação, apresenta nos dias de hoje algo muito semelhante. Por meio da análise de atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Fundamental do ciclo 1, Lima denuncia o uso do texto literário voltado para questões que envolvem uma leitura literal ou mesmo a “lida com o código”, deixando de lado todo um potencial do texto literário que poderia ser voltado para a formação de leitores.

Se há uma forma de didatização da leitura literária, que acaba por deturpar o significado que a leitura desse tipo de texto tem socialmente, há também caminhos, recomendados por alguns autores, para que a intervenção da escola seja mais bem-sucedida na formação de leitores literários.

Em princípio, o que se encontra na literatura acadêmica em torno

da leitura literária é a necessidade de a escola resgatar o trabalho com o texto literário, por meio da leitura efetiva desse tipo de texto, do contato do aluno com a literatura, que parece estar mais rarefeita nas aulas de Língua Portuguesa nas últimas décadas (ZILBERMAN, 1986; COLOMER, 2007; LAJOLO, 1986; COSSON, 2014; LIMA, 2015; entre outros). Nesse sentido, Rildo Cosson assevera que o centro das atividades deve ser a leitura efetiva dos textos, “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2014, p. 23), com uma organização voltada para a formação do aluno, evidenciando-se para isso o papel que a literatura tem no âmbito escolar.

Nas palavras de Zilberman, é preciso que se dê um novo “contrato do aluno com a obra de ficção”, que se propicie ao aluno uma “vivência singular com a obra visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores” (ZILBERMAN, 1986, p. 21), já que, para essa autora, a “literatura de ficção, na sua globalidade, [...] deflagra a experiência mais ampla de leitura” (ZILBERMAN, 1986, p. 22). Para isso, seria necessário, ainda conforme Zilberman (1986), que houvesse uma valorização tanto da expressão do professor enquanto leitor, quanto também do aluno, que seria coparticipante no processo de construção de sentidos pela leitura; que a relação entre professor e aluno, então, se desse numa aliança mais democrática, dialógica. Nessa mesma linha de raciocínio, pensando também nessa relação professor-aluno na leitura, Geraldi (1997) ressalta que as respostas do professor a questões relacionadas a qualquer texto lido, obtidas por meio de sua formação e experiências, devem ser consideradas como respostas que são, não como verdades, numa mudança de atitude necessária e que pode contribuir para que alunos construam sua própria leitura, deem suas próprias “respostas” aos textos lidos. Cabe aqui uma citação de Lima (2015), que se refere à troca de experiências em torno do texto literário entre professor e alunos:

A maneira como o professor conduziria uma atividade que levasse o aluno a perceber que a literatura versa sobre o humano e, portanto, sobre si próprio deverá variar de acordo com a experiência do professor com sua turma de alunos e com sua relação com o texto literário. Entretanto, é seguro afirmar que o professor só terá condições de realizar tal tarefa se ele mesmo vivenciar a experiência literária, compartilhando-a com seus alunos e encorajando-os a compartilhar as suas com os demais colegas. (LIMA, 2015, p. 125).

Temos afirmada, então, nos estudos que percorremos, a importância de se tomar a leitura como experiência compartilhada, para a qual conhecimentos do campo literário, e também de outros, podem contribuir no sentido de ampliar as

possibilidades de leitura (COSSON, 2014). Colomer (2007) chega mesmo a assegurar que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores, apoiada em pesquisas que revelam que, quanto mais se lê para a criança, na primeira etapa de aprendizagem, ou se vivem situações relacionadas à leitura, maiores são as chances de essa criança tornar-se leitora. A autora faz menção a uma pesquisa de Aidan Chambers (1993) sobre compartilhamento de leitura com crianças e adolescentes, a qual distingue três tipos de compartilhamento: compartilhamento do entusiasmo, da construção de significados e das conexões que podem ser estabelecidas entre os livros. Essa pesquisa confirma também a importância do “contágio”, através de um adulto, que pode ser muitas vezes o professor, para o “apego” à leitura, e das “referências compartilhadas” de leitura para o estímulo a essa atividade.

É preciso letrar literariamente o aluno, a partir da afirmação “[...] letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2014, p. 23). Esse autor sugere uma série de estratégias, inclusive o trabalho a partir de sequências – a sequência básica (formada por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação) e a sequência expandida –, atendendo a diferentes propósitos na formação de leitores; o autor oferece, ainda, exemplos de sequências já realizadas com sucesso. Mencionando também o letramento literário, Maria Zélia Versiani Machado (2010) refere-se a práticas que visem uma nova relação entre o social e o escolar, defendendo a importância, entre outras coisas, de trazer para a escola a dinâmica social do texto literário. Dessa maneira, o professor de Língua Portuguesa estaria diante do desafio de procurar, apesar das características peculiares da escola, “aproximar as práticas escolares e as práticas sociais de leitura e escrita” e, mesmo, ocupar-se com as “condições sociais da leitura e escrita do texto literário” (MACHADO, 2010, p. 422 e 424), com sua valorização social, já que a maioria das crianças que frequentam a escola não está familiarizada com esse tipo de texto. Atendendo a esses propósitos, a autora indica o desenvolvimento de projetos que tragam para a escola práticas que dialoguem com as práticas sociais desse tipo de texto, além de intervenções no tempo (com a previsão de dias de contação de histórias, idas à biblioteca, rodas de leitura, produção e encenação de histórias, sessões literárias com escritores e ilustradores etc.) e no espaço escolar (murais com notícias sobre livros, por exemplo).

Além disso, outro aspecto presente nas recomendações acerca do trabalho com o texto literário para a formação de leitores é a consideração das práticas já efetivadas pelos alunos no planejamento da atividade escolar, para que se diminua a distância entre a oferta pedagógica e a prática adolescente – distância observada, entre outros, pelo professor e pesquisador francês Max Butlen (2015), em entrevista concedida a Belmira Oliveira Bueno e Neide Luzia de Rezende –, o que significa, entre outras coisas, pensar na relação do texto literário com outros suportes, como o cinema, o computador a televisão, buscando a partir deles conexões com o livro literário (MACHADO, 2010; BUTLEN, 2015).

Teresa Colomer (2007), entre tantas considerações que faz a respeito da formação de leitores nas escolas, principalmente em relação a seu país de origem, a Espanha, mas que são bem aplicáveis ao cenário brasileiro, expõe ainda outras ideias dignas de destaque. Ela afirma, por exemplo, a necessidade de se recuperar a noção de que ler exige esforço, isso porque ela analisa que da leitura encarada como tarefa árdua, associada a uma obrigação escolar, numa perspectiva tradicional, caiu-se, nas últimas décadas, numa total inversão ao bradar-se a todos os ventos, como forma de atrair mais adeptos da leitura, que a leitura deve ser uma atividade prazerosa, chegando-se mesmo, segundo a autora, a se instalar o “dever do prazer” (COLOMER, 2007, p. 109). No entanto, pesquisas mostram o fracasso de modelos de ensino baseados apenas numa recepção leitora, pautados, unicamente, em troca de opiniões ou em atividades de “animação” da leitura que acabavam por desviarem-se da atividade de leitura propriamente dita, ou que se limitavam a “estimular” a leitura, abstendo-se do acompanhamento ao leitor no processo de formação, que é muitas vezes árduo.

Pensando nisso, Colomer (2007) adverte que, além do compartilhamento da leitura, outras necessidades se impõem, algumas bem simples, outras nem tanto, mas todas dignas de nota, como reservar tempo na aula dedicado à leitura, criar rotinas que envolvam o livro, prestar auxílio em relação à lentidão da leitura (lendo trechos por exemplo, de modo que o aluno possa satisfazer sua ansiedade mais rapidamente), prestar auxílio também em relação a palavras novas com que os alunos possam se deparar (e que possam dificultar muito a leitura), apresentação de livros com comentários apreciativos do professor que suscitem o desejo no aluno de enfrentar o desafio. Questão igualmente importante colocada pela autora refere-se ao *corpus* de leitura, cuja seleção deve estar comprometida

com “sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores” (COLOMER, 2007, p. 113). Sendo assim, compõem um bom *corpus* não somente obras consagradas, mas também livros menos complexos, ou livros de séries e *best-sellers*, que poderiam colaborar com uma “autoimagem” positiva de leitor (capaz de ler “livros grossos”). Com relação a essa seleção, um problema que se coloca é o de o mercado editorial voltado à literatura para crianças e adolescentes ter crescido massiva e rapidamente nos últimos anos, não podendo ser acompanhado da construção de critérios pertinentes para sua avaliação (que auxiliaria tanto a família quanto os profissionais envolvidos com a leitura para os menores), nem de uma formação de professores voltada para essa questão.

Para pensarmos em atividades positivas do uso do texto literário para a formação de leitores⁹, podemos citar uma pesquisa, bem próxima de nós, que se refere ao *Significado da leitura literária no processo de alfabetização*, de Militão (2015). Nessa pesquisa-ação, que resultou em sua dissertação de mestrado, a professora-pesquisadora parte de uma experiência de alfabetizadora de vertente tradicionalista, com pouca ou nenhuma utilização do texto literário na alfabetização, para, conforme estudos que realizou no programa de pós-graduação cursado, implementar uma nova abordagem, em que o texto literário, em vez de ser utilizado unicamente como ferramenta de alfabetização, é tratado em se aproveitando seu potencial estético e humanizador “guindando o processo de desenvolvimento da leitura” (MILITÃO, 2015, p. 113).

Com algumas atividades, a exemplo do que encontramos em Colomer (2007) e exemplificado mais acima, que envolvem momentos individuais e coletivos de leitura, contação de histórias, compartilhamento de leitura com a família, práticas em torno da “literatura com o objetivo de desfrutar toda a estética, de abordar elementos de formação humana e de reviver eventos de letramento literário”, Militão relata significativa melhora no desempenho dos alunos e “um estreitamento ascendente entre a criança e o mundo letrado” (MILITÃO, 2015, p. 119).

Além das considerações acerca da leitura compartilhada e de outras questões apontadas para a formação literária que faz Colomer (2007), a maior aposta da pesquisadora quanto à formação eficaz de leitores na escola parece ser o trabalho com projetos de leitura de longa duração que confirmam significado a essa

⁹ Outros exemplos, também próximos, que apontam para uma leitura criativa podem ser vistos em Lima, Silva e Melo (2016), com registro de experiências em âmbito escolar e Lima e Melo (2015), em ambiente carcerário.

atividade. Como qualidades desse tipo de trabalho, Colomer (2007) cita a relação que pode ser feita entre a literatura e os aprendizados de outras áreas do conhecimento, a inter-relação das diferentes aprendizagens linguísticas, a articulação de objetivos pedagógicos com propósitos comunicativos presentes no uso social da literatura. Como características de projetos (com exemplos desde a confecção de antologias de textos, exposição de poemas à escrita de romances, entre outros) desse tipo, são apresentados: proposta de produção (tanto escrita quanto oral), “intenção comunicativa concreta” e a explicação para os alunos do vínculo de aprendizagens mais pontuais com o produto final esperado.

Com características que podem, por conseguinte, levar à superação da artificialidade nas atividades de leitura e ao favorecimento de uma visão da leitura como “atividade habitual e necessária na sociedade alfabetizada”, o trabalho com projetos prolongados, na visão de Colomer (2007), apresenta, ainda, algumas outras vantagens: fazer os exercícios ganharem sentido (ou seja, integrar a atividade de realizar exercícios com a atividade da leitura propriamente dita); aclarar a inter-relação existente entre atividades orais, de leitura e de escrita (superando algumas divisões estabelecidas que associam a leitura a textos externos – produzidos socialmente – e a escrita a textos internos, escolares – voltados ao cumprimento de tarefa, apenas); dar sentido a exercícios sobre operações de leitura, aprendendo a reconhecer em quais momentos devem usar uma leitura mais atenta, ou uma leitura mais rápida e seletiva, por exemplo e, por fim, o favorecimento da assimilação de conteúdos aprendidos (memória).

Sendo assim, para Colomer, quando os projetos constituem-se em atividades planejadas, podem propiciar formas eficazes de acompanhar o aluno numa imersão no mundo da escrita e favorecer uma organização do trabalho pedagógico, de modo “a impedir as práticas puntilistas e aleatórias que se produzem majoritariamente” (COLOMER, 2007, p. 122), como declara no trecho a seguir:

Seja qual for a forma que se dê a cada projeto educativo em cada escola, nossa intenção é dar elementos para sustentar que “ler livros” deveria converter-se em uma atividade mais precisa e menos sujeita aos avatares do tempo escolar ou da decisão individual de professores, como está sendo até agora na prática escolar. (COLOMER, 2007, p. 124)

Ao pensar na formação de leitores na escola, buscando refletir a esse respeito à luz de estudos existentes, apontamos para a necessidade de uma retomada do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, para que, pelo contato

direto com a obra literária, o aluno tenha possibilidade de vivenciar e se beneficiar desse tipo de leitura, reconhecendo seu valor social e seu valor enquanto possibilidade de uma simbolização do mundo mais expressiva e enriquecida. Para isso, muitos dos encaminhamentos possíveis para a construção do processo de formação leitora trazidos aqui podem contribuir, fazendo-se necessário mesmo que se tracem atividades ou projetos com articulação entre propósitos educativos e comunicativos que tornem tais práticas significativas, com vistas a uma efetiva formação de leitores.

Passemos, agora, à segunda sessão do capítulo dois, em que trazemos considerações acerca da Análise de Discurso, como parte do referencial teórico que fundamenta a investigação que tem lugar nesta dissertação.

1.2 ANÁLISE DE DISCURSO

Conforme já mencionado, a Análise de Discurso de linha francesa (AD), com a contribuição de alguns autores brasileiros, é a base teórica que orienta a análise do *corpus* considerado para esta pesquisa. Nesta seção apresentaremos brevemente essa disciplina bem como alguns dos conceitos a ela relacionados que embasaram nossos gestos interpretativos sem, obviamente, pretender esgotar o assunto, já que isso, se fosse possível, demandaria um aprofundamento maior inclusive em outros campos do saber – dada a interdisciplinaridade constitutiva da AD – que não nos é possível no momento.

Além disso, destacamos aqui o caráter inacabado dessa disciplina, em constante expansão, juntamente com outras teorias do discurso, como por exemplo no Brasil com as chamadas “teorias brasileiras do discurso” (BARONAS, 2015, p. 20). Recorremos, ainda, às palavras de Helena H. N. Brandão, na conclusão de seu livro *Introdução à análise do discurso*, quando faz menção a Jean-Jacques Courtine:

[...] ela [a AD] se apresenta como uma disciplina não acabada, em constante construção, problematizante, em que o linguístico é o lugar, o espaço, o território que dá materialidade, espessura a ideias, conteúdos, temáticas de que o homem se faz sujeito; não um sujeito ideal e abstrato mas um sujeito concreto, histórico, porta-voz de um amplo discurso social. (BRANDÃO, 2012, p. 104)

Salientamos, com respeito a esta seção de nossa dissertação, uma certa dificuldade na explanação da teoria discursiva por nos vermos diante de uma

linguagem peculiar, com a qual passamos a ter contato no início do mestrado. Consideramos que, por se tratar de uma disciplina de “entremeio”, os conceitos apresentam-se de tal forma intrincados, que se torna difícil falar de um isoladamente sem mencionar outros; do que decorre, em nossa escrita, uma constante remissão interna de conceitos abordados aqui e acolá.

Passemos a uma primeira apresentação, de caráter mais geral.

Tendo surgido no final da década de 1960, a partir de reflexões e indagações de seu principal teórico, o francês Michel Pêcheux, a AD constituiu-se na confluência de diferentes campos disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (ORLANDI, 2013 [1999]; BARONAS, 2011), tomando como objeto de estudos o discurso, cuja definição será colocada adiante. Ela decorreria da intenção de superar uma linguística imanente, frasal, por isso se volta para o exterior da língua, marcando a relação com outros campos do saber; nas palavras de Brandão, “procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção” (BRANDÃO, 2012, p. 103). A esse respeito, ainda:

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2013 [1999], p. 20).

Conforme Orlandi (2013 [1999]), essa perspectiva transdisciplinar provocou alguns deslocamentos, como: a afirmação da não-transparência da linguagem, de onde se entende que a relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo obedece a certas regras de funcionamento da língua; a não transparência da história, ou seja, a consciência de que a história é produzida pelos homens, marcados social e ideologicamente. E, com a contribuição da Psicanálise, há “o deslocamento da noção de homem para a de sujeito”, atravessado pelo inconsciente, constituído então “na relação com o simbólico” (ORLANDI, 2013 [1999], p. 19).

Temos, segundo Orlandi (1998), que a característica primordial da Análise de Discurso é a constituição de seu objeto, o discurso. A partir dessa escolha (e não da de língua, fala ou linguagem) decorrem algumas implicações, apontadas pela autora. A primeira delas é a noção de exterioridade considerada como constitutiva tanto do objeto discurso quanto do campo de conhecimento em si,

não, apenas, por adotar uma perspectiva interdisciplinar. Considerando discurso como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 2010, p. 81) e pensando a língua em funcionamento na sociedade e na história, Pêcheux leva em consideração também a intervenção da ideologia, uma vez que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1998, p. 17).

A respeito de ideologia (noção sobre a qual falaremos mais adiante também, referindo-nos, inclusive, à influência do conceito de Althusser na perspectiva discursiva proposta por Pêcheux) podemos lembrar da colocação deste último (PÊCHEUX, 2014, p. 146): “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão...” e, poderíamos acrescentar, relacionando à temática de nossa pesquisa: é pelas evidências dadas pela ideologia que “todo mundo sabe” o que é uma professora, um aluno, uma aula de leitura etc. A ideologia se constituiria, segundo Althusser, conforme colocado por Angermuller, num “sistema de posições simbólicas que ‘representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência’” (ALTHUSSER, 1995, p. 77 *apud* ANGERMULLER, 2016, p. 26).

Temos na *Análise automática do discurso (AAD-69)*, Pêcheux (2010), um percurso para a noção de discurso: a partir de reflexões que conversam com o campo da Sociologia, Pêcheux, impossibilitado de considerar discurso como relativo a um dos termos do binômio saussuriano língua/fala, postula esta que seria uma noção intermediária. O discurso, assim, não se situaria nem num sistema de normas universais, como a língua, nem num sistema individual, como a fala, mas remeteria a um *sistema de normas* “que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 2010, p. 75, grifos do autor). Essa conceituação é pensada a partir da análise do discurso político, desenvolvida no referido texto pela exemplificação do discurso de um deputado na Câmara, porém, ao longo de seu desenvolvimento, a teoria volta-se à tomada de outros objetos de estudo: caminhando “de uma análise *do* discurso para uma análise *de* discurso” (BARONAS, 2011, p. 22, grifos do autor).

Então, podemos compreender, com Orlandi (1998), o discurso enquanto objeto sócio-histórico que tem o linguístico como pressuposto: é na materialidade linguística que os efeitos de sentidos realizam-se, compondo os

processos discursivos. Ou seja, na noção de discurso estão implicadas a materialidade linguística e a exterioridade (histórico-social).

A partir, então, dessa premissa de se considerar tanto o material linguístico quanto a exterioridade nele implicada, decorre a noção de discurso como “o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia” (ORLANDI, 1994, p. 53), ou, ainda, um objeto abstrato que serve de suporte para as concretizações realizadas por sujeitos (GREGOLIN, 1995). À noção de discurso estão relacionados outros conceitos da AD, cuja explanação pode contribuir para uma visão mais ampla desta noção, balizando nosso percurso analítico.

A seguir arrolaremos alguns conceitos da AD mobilizados na investigação que empreenderemos acerca dos discursos relacionados ao fazer docente de formação de leitores.

1.2.1 Alguns conceitos da Análise de Discurso

Diante da materialidade linguística que se lhe apresenta, o analista procura perscrutá-la para compreender o modo como as relações de sentido aí se dão. Nesse gesto, depara-se com marcas que podem ser interpretadas como vestígios de outros processos discursivos já engendrados em outros lugares e tempos, outras relações de sentidos já estabelecidas anteriormente, que, no entanto, ao se atualizarem, fazem-no estabelecendo relações de aproximação, de contraposição ou, ainda, provocando pequenos deslizamentos que ressignificam os sentidos construídos.

Dessa forma, não é possível apontar o início de um processo discursivo, já que ele remete a outro e a outro e a outro, infinitamente. Nesse sentido, afirma Pêcheux:

[...] o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÊCHEUX, 2010, p. 76)

Ou seja, temos num processo discursivo relações de significado que atualizam, conforme mencionado, questões já postas num *interdiscurso*, na memória discursiva; e ao fazê-lo, em novas condições de produção, tais relações se

renovam, modificam-se. Passamos com isso a lançar algumas palavras a respeito dessa noção, o interdiscurso.

Pêcheux (2010) refere-se a processos discursivos anteriores que orientariam “tomadas de posição” nos processos atuais, é assim que afirma que “a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’” (PÊCHEUX, 2010, p. 85). Então, conforme articulado por Orlandi a partir de Pêcheux, interdiscurso pode ser definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, podendo ser chamado também de memória discursiva, que, segundo Orlandi, corresponde ao “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI, 2013 [1999], p. 31).

Tomando interdiscurso como o “‘todo complexo com dominante’, das *formações discursivas*” (o conceito de formações discursivas será retomado mais adiante neste texto), Pêcheux (2014, p. 149) define-o como sujeito a desigualdades e contradições, que se dão a ver em seu próprio interior, por meio de duas discrepâncias: o **pré-construído** e a **articulação**, definidos da seguinte forma:

[...] o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpretação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*. (PÊCHEUX, 2014, p. 151, grifos do autor)

A respeito do pré-construído, conceito também utilizado por nós como uma categoria de análise (juntamente com o conceito de representação) no capítulo três desta dissertação, cabem algumas observações.

Considerando que “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 149), podemos compreender que o sujeito nunca está sozinho em sua enunciação, ele não apenas toma por base outros dizeres, vindos de outros processos discursivos, como também *ancora* seu dizer em “saberes consensuais”, considerações ideológicas tidas como verdadeiras, “sob a forma da universalidade” (como coloca Pêcheux em citação supra), que prescindiriam de uma acareação. Tais saberes, da ordem do interdiscurso, podem emergir nos enunciados na forma de pré-construídos, de expressões, afirmações, frases provenientes de uma exterioridade, de outros dizeres, normalmente anônimos ou de fonte incerta, não sabida, podendo ser como que decalcados desses enunciados.

Dito de outra forma, pode-se dizer que muitas vezes irrompem nos enunciados dos sujeitos esses dizeres vindos de outros lugares, de processos anteriores, que, no entanto, ao serem atualizados, conjugados a “novos dizeres”, numa nova situação, sofrem deslizamentos de sentidos, podendo haver aí imbricações, embates, relações de contraditoriedade, o que seria mesmo próprio do interdiscurso.

O pesquisador alemão Johannes Angermuller, atualmente professor na área de Sociologia na França, no livro em que toma o discurso intelectual francês como objeto de reflexão, utilizando para tanto o conceito de pré-construído como uma, entre outras, ferramentas discursivas de análise, assim discorre a respeito desse conceito:

Recorrendo ao termo *pré-construído*, Pêcheux tenta levar em consideração o que foi dito antes e alhures, e isto por distinção com o que é “construído” pelo próprio enunciado. O pré-construído faz penetrar no discurso uma exterioridade que se apresenta geralmente como um saber que se compreende por si mesmo e não necessita de outra justificativa. (ANGERMULLER, 2016, p. 65-66).

Observando que na terceira fase da AD, que considera a do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1982), Pêcheux parece deixar de lado esse conceito, Angermuller afirma sua pertinência nos estudos e práticas discursivas e enunciativas; e faz uma distinção entre pressuposição – que proviria “do encadeamento dos enunciados para as formações discursivas” – e pré-construído – “como um tipo de corpo estranho no processo discursivo” (ANGERMULLER, 2016, p. 67).

Esse pesquisador atenta, ainda, para características formais que pré-construídos podem assumir, como a nominalização (a partir dos estudos de Sériot) – que permite o apagamento das fontes enunciativas: *a vontade*, no lugar de *eu quero, tu queres...*, por exemplo); as terminações como “-ismo”, que podem formar palavras que designem “movimentos pré-construídos e tendências assumidas coletivamente”; além das orações relativas explicativas e outros mecanismos (ANGERMULLER, 2016, p. 67-68).

Em nossa análise dos dizeres dos sujeitos da educação entrevistados – professores e licenciandos –, procuramos atentar para passagens desses dizeres que reconheceríamos como lugares-comuns a sustentar a enunciação, ou seja, formulações utilizadas nos dizeres dos sujeitos enquanto saberes pré-construídos.

A partir da noção de interdiscurso, podemos entender, também, a noção de *intradiscurso*: se o já-dito, o interdiscurso está na base do dizível, ele está em relação ao intradiscurso, ou seja, à formulação do sujeito. É a partir de sua memória discursiva que o sujeito formula seus enunciados, empregando palavras e sentidos que já foram utilizados antes, em outro lugar, o que confere sentido ao seu dizer. No intradiscurso, temos “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo”, ali a “matéria-prima” oferecida pelo interdiscurso organiza-se no “fio do discurso” do sujeito, numa “interioridade” provinda do exterior (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 154).

Notemos que, na perspectiva discursiva, utilizamos *sujeito* e não indivíduo. A AD, conforme Grigoletto (1998), rejeita tanto uma concepção formalista, que seria a de um sujeito universal, considerado na sua capacidade de realizar operações mentais, quanto uma concepção subjetivista, a de um sujeito consciente e dono de seu discurso, para adotar, então, uma concepção materialista de sujeito, postulada por Pêcheux (2014 [1988]), de acordo com a qual o sujeito é concebido como efeito da ideologia e atravessado pelo inconsciente. Não podendo ser considerado centrado e fonte de seu dizer ou origem da ideologia, o sujeito é por ela constituído, “ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 1994).

A noção de sujeito considerada neste trabalho, portanto, é a de uma perspectiva discursiva, segundo a qual este não representa um sujeito empírico, mas um sujeito constituído na interação social; nas palavras de Fernandes: “um ser social, apreendido em um espaço coletivo; [...] um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro” (FERNANDES, 2007, p. 33).

Com relação à ideologia, temos:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 149)

Sabendo que Pêcheux baseia-se no conceito althusseriano de ideologia, entendida na reprodução das relações de poder, temos, então, que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, o que teria um efeito retroativo, já que o indivíduo, “não-sujeito”, é “interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia”, ou seja ele é “sempre-já-sujeito” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 141).

Por intermédio de mecanismos de repressão e ideológicos – os Aparelhos Repressores do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado, postulados por Althusser (1970), podendo referir-se a instituições como o governo, a polícia, as prisões ou a religião, a escola, a família, a cultura (ALTHUSSER, 1970 *apud* BRANDÃO, 2012) –, a sociedade, ou antes, a classe dominante, segundo uma visão marxista, procura legitimar e perpetuar as relações de produção vigentes. Pelo processo da interpelação, ou assujeitamento, o sujeito tem a ilusão de conduzir-se a si mesmo em ações e rituais da vida cotidiana que o inscrevem em determinada formação ideológica, sem se dar conta de que na verdade é conduzido pela ideologia por intermédio desses mecanismos repressores e ideológicos (PÊCHEUX, 2014 [1988]).

Por **formações ideológicas**, entendemos, a partir da explicação que encontramos em Brandão (2012) e Ghiraldelo (2002), a “organização de posições políticas e ideológicas” (BRANDÃO, 2012, p. 47) comuns a determinados grupos sociais que podem entrar em conflito com outros grupos de outras posições em relações de poder.

Relacionadas às formações ideológicas, temos as **formações discursivas**, “que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.)” (PÊCHEUX, 2010, p. 164), e às quais o sujeito submete suas formulações, com escolhas que aparecem em seu intradiscurso como indícios das formações ideológicas que o interpelaram. Como já mencionado, no intradiscurso, o sujeito atualiza processos discursivos constitutivos de sua memória discursiva, conjugando relações de afirmação, contradição e deslizamentos que poderão conferir algumas mudanças aos significados aventados.

As relações estabelecidas na memória discursiva sofrem, no entanto, um apagamento no discurso do sujeito pela ação dos mecanismos descritos por Pêcheux (2014 [1988]) e por ele denominados **esquecimento número 1** e **esquecimento número 2**. O primeiro refere-se ao sujeito esquecer-se de que não é a fonte ou a origem de seu dizer, mas que retoma uma série de já-ditos que compõem sua memória discursiva; é o esquecimento ideológico (ORLANDI, 2013 [1999]), da ordem do inconsciente. Já o segundo, o enunciativo (ORLANDI, 2013 [1999]), é o esquecimento por parte do sujeito de que não controla o seu dizer e os sentidos que produz. Tal esquecimento nos levaria a acreditar numa relação entre o

pensamento e o mundo expressos pela linguagem diretamente, de maneira natural, mas seria um esquecimento parcial, haja vista a existência de sabidos mal-entendidos, quando o que se disse “não era o que se queria dizer”. Ambos esquecimentos são apontados, no entanto, como necessários:

Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 2013 [1999], p. 36)

Uma das tarefas do analista seria, então, por meio de sua leitura, de seus gestos interpretativos, procurar apontar o modo como os sentidos foram construídos, explicitando o modo de funcionamento da língua, levando-se em conta as condições de produção daquele enunciado, sobre o qual se debruça o analista, procurando, dessa maneira, desnaturalizar sentidos e relações muitas vezes sedimentados na sociedade. Ou, considerando-se que a AD surgiu tendo como proposta teorizar a interpretação (ORLANDI, 2013 [1999]), a tarefa do analista seria a de oferecer a sua leitura, no sentido que nos coloca Baronas, a propósito de reflexão que faz da leitura em relação à memória discursiva, num de seus trabalhos analíticos, “[...] acredito que ler seria, então, recuperar, a partir de determinados indícios inscritos nas mais diferentes materialidades verbais e não verbais, as memórias que foram interditas em favor de outras [...]” (BARONAS, 2011, p. 45).

Cabem, neste momento, maiores considerações sobre o que sejam as **condições de produção**, sintetizadas por Mascia (1999) como “as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que eles ocupam no contexto histórico-social.” (MASCIA, 1999, p. 10).

A ideia de que os lugares ocupados pelos sujeitos em determinadas formações sociais estão *representados* nos processos discursivos deu origem ao que Pêcheux (2010) chamou de **formações imaginárias** (que constituem as condições de produção do discurso), das quais falaremos no próximo subitem.

1.2.2 Formações imaginárias, representações e a perspectiva discursiva

Na atividade discursiva, o sujeito assume variadas **posições-sujeito**, assim como seu interlocutor. Teremos, então, em variados contextos, algumas posições-sujeito dadas, construídas sócio-histórica e ideologicamente; por

exemplo, em ambiente escolar teremos as posições de aluno, professor, diretor de escola, pai/mãe de aluno etc., cada uma delas com suas implicações de ordem social e ideológica.

Dessa forma, na produção de discursos, o sujeito faz uma projeção de seu dizer, de acordo com as posições-sujeito que ele e seu locutor ocupam; o que equivale a dizer que tais posições, conforme colocamos anteriormente, estão representadas no processo discursivo, bem como há a representação do referente, chamado, neste caso, de objeto imaginário (PÊCHEUX, 2010). Destarte, tem-se aí uma noção de **representação**, associada ao **imaginário discursivo** e que constitui também as condições de produção do discurso, para as quais concorrem aspectos sociais, históricos e ideológicos como possibilitadores ou até determinantes desse discurso.

Pêcheux (2010) utiliza, como base de seu esquema formal para definição do estado das condições de produção, o esquema informacional da teoria da comunicação (de Jakobson), fazendo alterações: usa *discurso* no lugar de mensagem, considera A e B (destinador e destinatário) como “lugares determinados na estrutura de uma formação social”, os quais seguem regras de projeção (por exemplo, na esfera social da produção econômica, há o lugar do “patrão”, do operário etc.), conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Formações imaginárias de Pêcheux

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A { I _A (A) I _A (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B { I _B (B) I _B (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (2010, p. 82)

A este, Pêcheux acrescentou outro para designar o referente como objeto imaginário:

Quadro 2 – O referente (objeto imaginário) de Pêcheux

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	$I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (2010, p. 83)

Nesses esquemas propostos por Pêcheux (2010), observamos a noção de formações imaginárias, que correspondem à imagem que A e B fazem de seu lugar e do lugar do outro, quais representações têm de si e do outro, seguindo algumas regras de projeção, e quais representações têm do referente em pauta. Quanto às referidas regras de projeção, elas orientam relações entre as *situações* (“objetivamente definíveis”) e as *posições* (“representações dessas situações”). Conforme o que segue:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (PÉCHEUX, 2010, p. 81-82).

Um bom exemplo do uso do conceito de formações imaginárias, utilizado também em outros trabalhos de perspectiva discursiva relacionados ao ensino da Língua Portuguesa (MARINHO, 2007), temos em *Portos de Passagem*, de Geraldi (1997). Neste texto, o autor apresenta uma análise da situação de produção de textos na escola, motivada por notícias jornalísticas que tratavam do despreparo de muitos vestibulandos nesse quesito. Geraldi traz, ainda, uma ampliação das questões, colocadas nos quadros de Pêcheux, feita por Osakabe (1979), conforme segue:

A estas questões, Osakabe acrescenta outra, que não se localiza em um dos interlocutores, mas na relação entre ambos, assim formulada: O que A (locutor) pretende falando dessa forma? que o autor desdobra em outras duas: O que A (locutor) pretende de B (interlocutor) falando dessa forma? O que A pretende de A falando dessa forma? (GERALDI, 1997, p. 68-69).

Associando o funcionamento das representações (ou das imagens que os locutores constroem de si, do outro, da relação entre eles e do referente) à noção foucaultiana de ***mecanismos de controle do discurso***, Geraldi esboça um

quadro de perguntas e respostas de um aluno numa situação de produção de um texto numa aula. A partir da análise dessas respostas, conclui que “os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos” (GERALDI, 1997, p. 72) – reflexão esta que pode nos auxiliar na observação do funcionamento dos lugares bem como de objetos imaginários na produção dos discursos dos sujeitos professores, em atuação nos diferentes níveis de escolarização, investigando os diversos discursos que concorrem para o imaginário discursivo relacionado à leitura na escola.

Retomando: temos, então, apresentada por Pêcheux (2010), uma visão sociológica de discurso (em vez do conceito de *fala*, de Saussure), que afirma que este é sempre enunciado a partir de determinadas condições de produção, entre outras coisas, determinadas por relações de forças entre os lados representados pelo orador (e a posição que ocupa), de um lado, e pelo ouvinte (e sua posição), de outro. Há que se considerar como condições de produção as relações de sentido a que remetem o discurso.

Dessa forma, a proposição geral, formulada por Pêcheux (2010), quanto ao funcionamento da língua de que “os fenômenos linguísticos de dimensão podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento”, pressupõe que tal funcionamento não é inteiramente linguístico e está relacionado às condições de produção. Nas palavras de Pêcheux: “é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, [...] é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção [...]” (PÊCHEUX, 2010, p. 78, grifos do autor).

Temos, dessa forma, no campo teórico da Análise de Discurso, uma noção de representações associadas a um imaginário que permeia os sujeitos, inseridos em processos discursivos, tomando-se tais processos como relacionados ao interdiscurso, o que lhes confere um caráter heterogêneo.

A respeito da heterogeneidade discursiva, Jacqueline Authier-Revuz (2004) faz a distinção entre a **heterogeneidade mostrada** e a **heterogeneidade constitutiva**. A heterogeneidade mostrada refere-se a toda sorte de mecanismos linguísticos que dão conta de inscrever mais explicitamente a presença do outro no fio do discurso (por exemplo as formas do discurso direto e do discurso indireto). A partir do estudo das “formas marcadas” linguisticamente de heterogeneidade, tem-se

a heterogeneidade constitutiva, ou seja, “chega-se, inevitavelmente, à presença do outro – às palavras do outro, às outras palavras – *em toda parte sempre presentes no discurso*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21, grifo nosso).

Nossa pesquisa, conforme anunciado, busca rastrear representações de professor formador de leitores por sujeitos da Educação, tendo em vista que tais representações se relacionem com a constituição identitária do professor. Para tanto, como ocorre em muitas pesquisas acerca de questões de identidade (ANDRADE, 2008), utilizaremos também algumas contribuições dos Estudos Culturais para as noções de **identidade** e de **representação**, tais como encontradas em Silva, Hall e Woodward (2008).

Tais estudos, rejeitando uma concepção de identidade essencialista, em vigor até a modernidade, vinculada às ideias de unificação e permanência, utilizam o termo *identidade* (ainda que sob rasura, conforme HALL, 2008) vinculado à identificação, reforçando a ideia de processo, como tal, nunca completado.

Conforme nos contam Hennigen e Guareschi (2006), a partir de meados do século XX, com a virada linguística e o pós-estruturalismo, passa-se a se falar não de uma identidade, mas de várias identidades do sujeito “(trans)formadas continuamente em relação ao modo como [o sujeito] é representado pelos sistemas culturais ao redor.” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 5).

Hall (2008), fazendo um percurso do conceito de identificação (passando por FREUD, 1991 e LAPLANCHE; PONTALIS, 1985), assim explica os novos significados que identidade, melhor dizendo, identidades, no plural, vem recebendo:

[...] as identidades não são nunca unificadas; [...] elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; [...] não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (HALL, 2008, p. 108).

Fraturadas, fragmentadas e construídas no interior de processos discursivos, as identidades teriam a ver com questões como: “‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.’” (HALL, 2008, p. 109).

Para os Estudos Culturais, a noção de representação está, pois, associada à produção de identidades e também a relações de poder. Silva (2008) discorre sobre o conceito de representação na história da Filosofia ocidental: associada a uma ideia de busca de formas de tornar o real presente, pelos sistemas

de significação, apresenta-se em duas dimensões – representação externa (por sistemas de signos) e representação interna ou mental (representação do “real” na consciência).

Esses estudos trabalham, então, com a representação pós-estruturalista, sem vínculos com a concepção clássica. Representação seria, dessa forma, “marca ou traço visível, exterior”; ela incorpora características da linguagem como indeterminação, ambiguidade e instabilidade, sendo uma “forma de atribuição de sentido”. Ou, ainda: “[...] a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” A identidade e a diferença passam a existir através da representação e é através dela também que se ligam a sistemas de poder – “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2008, p. 91).

Com uma noção de sujeito como fragmentado, a partir das contribuições da Psicanálise, tratando, portanto, a identificação como processual, nunca acabada, é possível pensar, então, na mudança pessoal. Daí a importância de pensarmos e investigarmos as representações: os sistemas de representação produzem identidades, através de sistemas simbólicos (textos verbais, visuais, multimodais) que produzem significado; é no interior desses sistemas que nos posicionamos quanto ao que somos e também quanto ao que queremos nos tornar (WOODWARD, 2008).

Para pensarmos algumas questões identitárias do professor formador de leitores, um trabalho que visitamos é Geraldí (1997), que trata de “Identidades e especificidades do ensino de língua”. O autor aponta que as especificidades do trabalho de ensino constroem identidades para o professor, ao longo da história. Tais especificidades passam pela relação entre os produtos da pesquisa científica e o que chega à sala de aula como conteúdo de ensino.

O autor aponta para três possíveis identidades, refletindo diferentes momentos históricos, mas podendo conviver as três na época atual, que podem ser sintetizadas como relacionadas: à produção de conhecimentos, à transmissão de conhecimentos e ao controle da aprendizagem (GERALDI, 1997, p. 95-96). Esta última, referente ao controle da aprendizagem, é chamada também, pelo autor, de “exercício de capatazia” (GERALDI, 1997, p. 95), correspondendo ao projeto contemporâneo: que oferta ao professor uma sorte de materiais didáticos, permitindo que este assuma jornadas de trabalho cada vez maiores e muitas vezes ensine o

que não sabe (afinal, há o material didático para se seguir), restando-lhe apenas que controle as atividades e confira as respostas, previstas no livro didático. Essa identidade contemporânea do professor, comparado a um “capataz de fábrica”, acabou por contribuir, ainda, segundo o autor, para a depauperação dessa classe de trabalhadores.

Comentando a respeito das tais especificidades do ensino da língua, e também das fetichizações dos conteúdos de ensino (cujo maior exemplo é o ensino da gramática), o autor assevera que hoje “o específico da aula de português é o trabalho com textos” (GERALDI, 1997, p. 105). E é a partir da inserção do texto na aula como ponto de partida e de chegada para a produção de sentidos, com a efetiva interlocução entre aluno (considerado como “sujeito leitor ou sujeito autor de seus textos”) e professor (como mediador), que o autor considera que seria possível a “desconstrução da identidade atual” do professor de Língua Portuguesa e a “construção de uma nova identidade.” (GERALDI, 1997, p. 113).

Em nosso trabalho, mais especificamente na análise dos dizeres dos sujeitos entrevistados, buscamos focar algumas questões identitárias do professor formador de leitores. Por meio do levantamento de representações, conforme sua relação com as formações imaginárias propostas por Pêcheux e também conforme contribuições dos Estudos Culturais em relação a esse conceito.

Apesar de uma dificuldade em associar duas teorias, provindas de disciplinas diferentes, consideramos que pode ser oportuna essa associação por vermos uma consonância entre essas duas disciplinas com relação a alguns conceitos. Enquanto a AD considera o caráter heterogêneo dos processos discursivos, em que ocorre embate de ideias provenientes muitas vezes de formações sociais distintas, e o sujeito, implicado nesses processos, como atravessado por discursos outros e pelo inconsciente; os Estudos Culturais tomam as identidades como fragmentadas, fraturadas, “multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas.” (HALL, 2008. p. 108).

É por isso que, ao lado da busca das representações associadas ao tema proposto, nos detivemos também na investigação de saberes pré-construídos que irrompessem nos dizeres dos sujeitos, a nos indicar essa heterogeneidade.

Passemos, agora, a descrever algumas questões que estiveram envolvidas em nosso percurso metodológico, pontuadas no capítulo seguinte.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionamos, nossa pesquisa assume caráter investigativo, para a qual é adotada a postura metodológica da Análise de Discurso de linha francesa (AD), por esta privilegiar diferentes possibilidades de interpretação sobre o material a ser analisado. Uma vez que, ao considerar a não-transparência da linguagem, pela assunção da noção de **discursividade**, ou seja, “a inscrição dos efeitos da língua na história”, há um deslocamento da noção de leitura. Considerada pela Análise de Conteúdo, a leitura visa a determinar o que um texto quer dizer, enquanto que para a AD, a questão é interpretar o modo de funcionamento dos sentidos em um texto, ou seja, “*como um texto funciona*” (ORLANDI, 2012, p. 20).

Na análise discursiva, então, diante da materialidade linguística considerada, o analista vai procurar indícios, vestígios da inscrição social, histórica e ideológica dos sujeitos enunciadorees, ou seja, há a consideração da exterioridade implicada no linguístico.

De acordo com os fundamentos da AD, a análise se inicia pela própria constituição do *corpus* de pesquisa, considerado por Orlandi, em grande medida, “uma construção do próprio analista” (ORLANDI, 2013 [1999], p. 63). Dessa forma, passamos à apresentação do *corpus* desta pesquisa.

2.1 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Para efetivar nossa pesquisa, decidimos por um *corpus* experimental constituído de entrevistas orais, semi-estruturadas, posteriormente transcritas, a fim de buscar fios discursivos nos dizeres dos sujeitos que nos levassem a um imaginário acerca do professor formador de leitores. Submetemo-la ao Comitê de Ética (CEP-UEL)¹⁰, do qual obtivemos aprovação para dar prosseguimento.

Conforme apontado na Introdução, tais entrevistas foram realizadas com sujeitos da educação vinculados ao programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), sub-projeto Letras-Português (2015), da UEL: cinco licenciandos (L), cinco professoras de Língua Portuguesa da rede pública do Ensino Fundamental, que supervisionam o trabalho desses licenciandos nas escolas –

¹⁰ A pesquisa foi cadastrada no Comitê de Ética da UEL como parte integrante do projeto de pesquisa coordenado pela orientadora, intitulado “Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: múltiplos olhares” (ENALP), com parecer APROVADO sob o número CAEE: 53223016.3.0000.5231.

chamadas dentro do programa de supervisoras e, aqui, de professoras-supervisoras (PS) – e duas professoras universitárias, coordenadoras do projeto – sendo designadas, nesta pesquisa, de professoras-coordenadoras (PC).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, utilizando-se as convenções apresentadas logo após o resumo desta dissertação, para serem, então analisadas. Conforme mencionado, optamos por não identificar os nomes nem mesmo as iniciais dos entrevistados, identificando-os, apenas, pelas iniciais da posição-sujeito ocupada e um número por nós atribuído de forma aleatória, assim temos: L1, correspondendo a licenciando 1, L2, a licenciando 2, e assim sucessivamente até L5; da mesma forma ocorre com as professoras-supervisoras (PS1, PS2, PS3, PS4 e PS5) e com as professoras-coordenadoras (PC1 e PC2).

Julgamos oportuno, agora, fazer algumas considerações a respeito desse programa dos qual participam os entrevistados. O PIBID é um programa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de incentivo à iniciação à docência surgido a partir de 2007, restrito a algumas licenciaturas, e, posteriormente, estendido a todas as demais licenciaturas.¹¹ Como já apresentamos em outro momento, o programa prevê bolsas para os participantes (licenciandos, supervisores e coordenadores) e apresenta como característica diferencial a atuação de professores das redes públicas como cofomadores dos licenciandos bolsistas.

Os objetivos do PIBID, conforme a Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus

¹¹ Informações disponíveis em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/apresentacao.html>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Na UEL, o programa teve início no ano de 2009, com algumas licenciaturas, e, em 2011, houve a ampliação para as demais licenciaturas, inclusive Letras-Português, foco desta pesquisa. O sub-projeto Letras-Português de 2015 contou com três coordenadores de área, oito supervisores e com 48 licenciandos, e abordou a temática Variação Linguística.

Entre as atividades desenvolvidas pelo PIBID da UEL estão: atividades formativas, com licenciandos e supervisores – como seminários, palestras, cursos, discussão de textos, preparação de experimentos, avaliações etc. –, atividades desenvolvidas na escola, produção de materiais didáticos e produção bibliográfica de caráter técnico-científico.

Tendo em vista o que mencionamos até aqui, julgamos que o PIBID apresenta-se como projeto que tem promovido resultados relevantes para a formação de professores, inclusive tendo impactos positivos também nas escolas participantes. O incentivo à docência é efetivado por uma experiência que permite ao licenciando entrar em contato com a profissão para a qual está se formando desde o início da graduação, em contato direto com os “professores de profissão” (TARDIF, 2002), sob a coordenação da universidade. Nisso tem-se uma oportunidade tanto de este licenciando já ir (re)significando as representações que tem de ser professor, constituindo sua própria identidade, quanto de o professor que está em exercício nas escolas da rede, também ele um sujeito do conhecimento – assim como proposto por Tardif (2002), ultrapassando a relação dicotomizada teoria-prática –, atuar nesta formação de futuros colegas de profissão e ambos terem condições de refletir a respeito de questões que envolvem o fazer pedagógico, bem como terem contato com propostas de abordagem da Língua Portuguesa difundidas pela academia.

Ao entrar em contato com participantes do PIBID, tivemos, como já mencionamos, a oportunidade de colher informações sobre o imaginário discursivo acerca do professor que forma leitores por meio de entrevistas com sujeitos em três posicionamentos discursivos diferentes: o sujeito em formação inicial, o sujeito em

atuação na Educação Básica e a o sujeito que atua na academia, o que contribui, a nosso ver, para uma visão longitudinal acerca do que investigamos.

Para a seleção dos entrevistados, após contato com algumas coordenadoras do projeto Letras-Português, comparecemos à reunião de avaliação do projeto executado em 2015, no mês de dezembro do mesmo ano, em que tivemos a oportunidade de nos apresentar, bem como a nossa pesquisa, e convidar interessados a colaborar conosco concedendo uma entrevista. Depois disso, fizemos contato com aqueles que deixaram seu nome, e-mail e número de telefone (em uma folha que circulou no dia da reunião), marcando data e local para as entrevistas.

Quanto ao perfil dos informantes, não realizamos questionário para a obtenção de informações outras além das respostas às questões realizadas na entrevista, porém, em conversa informal, ou até mesmo no momento da entrevista, alguns comentavam acerca de algumas experiências que julgamos relevante pontuar para termos uma ideia da construção da identidade e de possíveis posicionamentos de tais sujeitos.

Alguns licenciandos disseram ter alguma experiência com o magistério, além da propiciada pelo estágio supervisionado ou pelo PIBID, como é o caso de uma licencianda que informou ter lecionado no Cursinho da UEL; outra que se referiu a aulas particulares que havia dado; uma outra, ainda, comentou sua participação em projetos de pesquisa pelo qual desenvolveu atividades em sala de aula, também. Quanto às professoras-supervisoras (professoras da Educação Básica), uma delas apontou seu envolvimento com a pesquisa (é mestre em Educação) e algumas comentaram sua experiência em escolas particulares, além do vínculo à rede pública. Além disso, nosso enfoque, era o Ensino Fundamental II, porém notamos que, pelo fato de a maioria das professoras-supervisoras atuar tanto nesse nível de ensino quanto no Ensino Médio, suas respostas muitas vezes abrangiam práticas desenvolvidas nas duas etapas de escolarização, ou com mais ênfase ora em uma ora em outra.

Para a realização das entrevistas, tomou-se um roteiro previamente elaborado, do qual constam as seguintes questões:

1. *O propósito da nossa pesquisa é estudar a formação de leitores, mais especificamente o que diz respeito à formação de leitores na escola brasileira da atualidade. Em sua opinião, haveria uma teoria e prática institucionalizada de ensino de leitura no Brasil?*
2. *O que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada?*
3. *Você se considera um formador de leitores?/Você considera que contribui para a formação de leitores?*
4. *De que forma você acredita contribuir para a formação de leitores?*
5. *Você conhece um caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura?*
6. *Fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor-leitor com a formação de alunos-leitores.*
7. *Fale um pouco sobre a sua relação pessoal com a leitura.*
8. *Você teria mais a dizer sobre essa questão?*

Com tais questões, intencionávamos poder suscitar respostas que correspondessem a representações dos sujeitos entrevistados acerca de questões que envolvem a formação de leitores, como questões teórico-metodológicas, avaliação das práticas escolares de leitura, a questão da leitura do professor, entre outras, além que uma questão mais aberta, a de número oito (*Você teria mais a dizer sobre essa questão?*). Por se tratarem de entrevistas semi-estruturadas, houve diversos casos em que a questão inicialmente colocada desdobrava-se em outras, conforme notássemos alguma questão que se colocava interessante; houve também vezes em que, durante a resposta do entrevistado, fizemos algumas intervenções, que irão aparecer nos dados, no sentido de recolocar em pauta o assunto investigado.

Temos o discernimento de que as questões, feitas a partir de nossa historicidade tal qual comentamos na Introdução, obviamente, poderiam ser elaboradas de outra forma, e de que da maneira como se apresentaram aos entrevistados podem ter suscitado respostas direcionadas; é o caso, por exemplo, da questão seis (*Fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor-leitor com a formação de alunos-leitores.*), em que praticamente todas as respostas se direcionaram para a afirmação de que o professor que é um leitor tem maiores condições de formar alunos leitores. Essa acabou por se tornar uma das regularidades observada nos dados, no entanto, como pontuamos no texto de análise, essa regularidade apareceu também em resposta a outras questões. Portanto, entendemos que as questões que apresentamos aqui e que foram colocadas aos sujeitos entrevistados permitiram a insurgência de sentidos que contribuíram com nossa análise e as reflexões por ela obtidas.

Procuraremos, em seguida, mostrar o percurso empreendido na análise.

2.2 METODOLOGIA EM ANÁLISE DE DISCURSO

Segundo Orlandi (2013), é de responsabilidade também do analista a construção de seu próprio dispositivo analítico, constitutivo de alguns elementos, que no nosso caso correspondem a: seleção dos materiais utilizados que compõem nosso *corpus*, questão de pesquisa colocada (na Introdução deste trabalho), e dos campos disciplinares abordados – a Análise de Discurso, algumas contribuições dos Estudos Culturais e de estudos acerca da Leitura.

Diante de nosso *corpus*, as transcrições das entrevistas, procedemos a diversas leituras, a fim de buscar regularidades, ou seja, recorrências nos dizeres que pudessem nos dar pistas do imaginário discursivo acerca do professor formador de leitores, auxiliando-nos a responder, ainda que provisoriamente, a nossa pergunta de pesquisa. Dessa forma, propusemos recortes discursivos (RD) enumerados na sequência em que aparecem no texto de análise, RD1 a RD25, e agrupados por regularidade temática.

Desse processo, obtivemos quatro agrupamentos temáticos recorrentes nos dizeres dos três conjuntos de sujeitos investigados (licenciandos, professoras-supervisoras e professoras-coordenadoras): a) representações acerca do que ler, b) representações de uma instabilidade na formação de leitores; 3) representações de aspectos metodológicos para a formação de leitores e 4) representações de professor-leitor na formação de leitores.

E obtivemos, ainda, dois agrupamentos remanescentes, que se apresentaram em discrepância na relação de um conjunto de sujeitos com outro, ou seja, com regularidades temáticas mais específicas a certos sujeitos e não a outros. São eles: a) representações do valor social da leitura na contemporaneidade, e b) representações de uma escolarização da leitura.

Após esse percurso e diante da materialidade linguística assim organizada, procuramos olhar para os processos discursivos que se mostraram nas entrevistas buscando vestígios da memória discursiva, de deslizamentos, de contradições e de identificações dos sujeitos nos recortes discursivos, buscando,

portanto, apreender o funcionamento das duas materialidades: a linguística e a histórica – conforme veremos no próximo capítulo, reservado à análise dos dados.

3 O PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES

Neste capítulo, pretendemos analisar os dizeres dos sujeitos entrevistados, buscando contribuir para uma compreensão do imaginário discursivo acerca do trabalho docente de formação de leitores nas escolas de Educação Básica, com maior enfoque ao trabalho do professor de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Pelo fato de a investigação dar-se, conforme já pontuado, a respeito das falas de entrevistados que ocupam três distintas posições-sujeito: licenciandos, professores da Educação Básica da rede pública e professores universitários (participantes do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), pensamos ter a oportunidade de colaborar para uma visão longitudinal acerca do tema proposto.

Buscaremos, portanto, como anunciado, representações de professor formador de leitores em duas instâncias, a escola e a academia: a primeira representada pelos professores da rede pública, que atuam como supervisores de licenciandos pelo PIBID, chamados aqui de professores-supervisores (PS), e a segunda, pelos licenciandos de Letras-Português (L), que têm atuação supervisionada nas escolas, e por professores universitários, coordenadores do PIBID Letras-Português da UEL – Universidade Estadual de Londrina, denominados aqui professores-coordenadores (PC). Temos, assim, dentre os sujeitos, três posições-sujeito distintas.

Tendo em vista o conceito de representação advindo dos estudos da Análise de Discurso de linha francesa, segundo os quais as representações estão relacionadas a processos discursivos anteriores, “já-ditos”, e que compõem o imaginário acerca de determinado tema, procuraremos investigar temas relativos ao imaginário que envolve o professor formador de leitores, procurando enxergá-los em seu funcionamento linguístico e histórico-social. Por essa razão, nesta investigação, procuraremos também observar a irrupção de pré-construídos nos dizeres dos sujeitos, como marca da inscrição desses dizeres em diferentes lugares; o que trará à tona a constituição heterogênea do discurso, com a atuação do interdiscurso.

Diante da impossibilidade de apreender tais representações de maneira cabal, final, dada sua característica de provisoriedade e fragmentação (WOODWARD, 2008), optamos, num gesto interpretativo, primeiramente, por agrupar recortes discursivos segundo temáticas recorrentes nos dizeres dos

entrevistados nas três posições-sujeito investigadas e comentá-las, para, num segundo momento, refletir a respeito de algumas regularidades remanescentes. Tais regularidades remanescentes sumarizam representações acerca da formação de leitores complementares aos temas mais recorrentes e divergentes na relação de um conjunto de sujeitos (relativo a posições-sujeito específicas) com outro.

Inicialmente, trataremos de quatro agrupamentos temáticos que apresentam recorrência nos três conjuntos de sujeitos, os quais denominamos da seguinte maneira: 1) representações acerca do que ler; 2) representações acerca de uma instabilidade da formação de leitores; 3) representações de aspectos metodológicos para a formação de leitores e 4) representações de professor-leitor na formação de leitores.

3.1 AGRUPAMENTOS DE TEMAS RECORRENTES NAS DIFERENTES INSTÂNCIAS

3.1.1 Representações Acerca do que Ler

Márcia Abreu (2006) faz considerações sobre a história da leitura no Brasil, que lhe parece “a história de um lamento” (ABREU, 2006, p. 139), colocando em tela, entre outras questões, um discurso presente em campanhas governamentais de incentivo à leitura desenvolvidas a partir do *slogan* “quem lê viaja”. Trata-se, segundo Abreu, de uma exortação da ação de ler, sem contudo definir o objeto de leitura; estabelece-se que é preciso ler, “leia leia leia mais”, diz o *slogan* de uma campanha analisada pela autora, porém não se propõe o que, afinal, deve ser lido; essa situação que se poderia chamar pitoresca seria possibilitada a partir da assunção da premissa (postulada, segundo a autora, desde os tempos do Brasil colônia) de que estamos num “país sem leitores, em que cumpre estimular o contato com o livro – seja ele qual for” (ABREU, 2006, p. 150).

Sabemos, no entanto, conforme apontamos em nossa fundamentação teórica sobre leitura, que uma indefinição a respeito do objeto de leitura pode trazer consequências danosas à formação de leitores, faltando precisão quanto ao “cerne da leitura” para aluno e professor (ZILBERMAN, 1986). Conforme mencionamos, a partir do percurso histórico que, em nossa pesquisa bibliográfica, procuramos traçar da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, chegamos ao entendimento de que o professor esteja à deriva num mar de discursos

diversificados em relação à leitura e ao espaço que esta deva ocupar nas aulas.

Tendo em vista a problemática colocada e diante de nossos dados de pesquisa, chamou-nos a atenção os dizeres dos sujeitos entrevistados a esse respeito. Sendo assim, passaremos à análise deste primeiro agrupamento temático de representações em torno do professor formador de leitores, qual seja, o que trata de considerações a respeito de o que ler, encontradas nos dizeres dos três conjuntos de sujeitos pesquisados, posicionados em diferentes posições-sujeito.

Todos os sujeitos entrevistados fazem menção, mais de uma vez ao longo da entrevista, a objetos de leitura; observamos, em tais dizeres, duas tendências – a) a afirmação da necessidade da leitura de uma diversidade de gêneros do discurso e b) a consideração mais específica da leitura de textos literários –, que, no entanto, aparecem no mais das vezes imbricadas, enredadas ou, até mesmo, enunciadas de maneira contraditória.

A primeira, relacionada a um discurso que apregoa o trabalho com uma diversidade de gêneros advindos das práticas sociais, parece atender ao que trazem documentos oficiais que regem a educação, principalmente a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1997), discurso tributário de um desejo de cientificidade ou do discurso de inovação no ensino da língua (MARINHO, 2007; BUNZEN, 2011). De acordo com essa primeira tendência, portanto, ler seria ler textos de vários gêneros discursivos presentes nos usos sociais. A outra tendência é o apontamento dos textos literários, reiteradamente lembrados quando o assunto é leitura, formação de leitores, o que, como vimos, pode ser entendido como marca de uma tradição no ensino da Língua Portuguesa, que se baseava na literatura como eixo importante nesse ensino, observada, por exemplo, nos primeiros exemplares do que viriam a ser os manuais didáticos (COLOMER, 2007; ZILBERMAN, 2009; SOARES, 2001). Assim, ler seria ler textos literários.

Diante de uma dispersão em relação a essas duas tendências quanto a o que ler, fizemos, a título de comparação entre as posições-sujeito em análise – uma apreciação quantitativa dos recortes que num primeiro gesto interpretativo havíamos separado como concernentes a essa temática. Dentre esses recortes, chamou-nos a atenção, antes mesmo de proceder à análise discursiva propriamente dita de cada um dos recortes selecionados e trazidos aqui (RD1 a RD5), que a maioria referia-se à literatura como objeto de leitura nas aulas: por exemplo, nos recortes pré-selecionados referentes ao conjunto de sujeitos

posicionados como licenciandos, 21 no total, treze referiam-se ao texto literário e oito, aos textos de outros gêneros discursivos. Em relação às professoras-supervisoras, essa proporção foi de vinte para os textos literários e sete para outros gêneros discursivos, de um total de 22 recortes, e, em relação aos recortes das professoras-coordenadoras, cinco referem-se mais claramente aos textos literários e um, apenas, aos textos de outros gêneros, de um total de cinco (um dos recortes referindo-se tanto a uma tendência quanto a outra).

Passemos, agora, aos recortes discursivos (RD) selecionados, enumerados pela ordem em que aparecem neste texto de análise, e compostos por: primeiramente, a pergunta da pesquisadora e, abaixo, a resposta do entrevistado. Por tratar-se de uma pesquisa semiestruturada, ocorrem, em alguns momentos, alguns desdobramentos da pergunta colocada, quando a pesquisadora questiona, por exemplo, a respeito de algum detalhe ou assunto complementar àquele; assim, quando o fragmento se der em resposta a uma questão desse tipo, será informada a questão “nova” feita por nós, após a inicial, com uma indicação, entre parênteses, (*desdobramento*).

Para a identificação do entrevistado, como já dissemos, preferimos omitir o nome ou mesmo as iniciais, identificando o sujeito pela letra inicial da posição que ocupa mais um número identificador, atribuído numa sequência aleatória por nós, mas sempre referindo-se ao mesmo sujeito. Temos, assim, L1 (Licenciando 1), referindo-se ao mesmo sujeito em cada vez que aparece, L2 (licencianda 2), e assim sucessivamente até L5; PS1 (Professora-Supervisora 1), PS2 (Professora-Supervisora 2), até PS5, e PC 1 (Professora-Coordenadora 1) e PC 2 (Professora-Coordenadora 2). Essa maneira de apresentação dos recortes discursivos e dos sujeitos entrevistados mantém-se nos demais agrupamentos temáticos.

Observemos o que ocorre em RD1:

(RD1) Pesquisadora: *De que forma você acredita contribuir para a formação de leitores? (desdobramento) e você acha que deveria haver alguma preocupação com textos de determinadas esferas especificamente de comunicação... ou não?* (questão 4)

L1: “[...] não deveria haver, **não deveria prestigiar, né, nenhum gênero textual**, eu acho que deveria assim, fazer um, **uma mistura de todos, um sincretismo, né, e apresentar pra eles a diversidade que há de textos, sem / prestigiar um ou outro.**”

L1, em RD1, parece seguir a primeira tendência exposta por nós ao

enunciar que *não [se] deveria prestigiar nenhum gênero textual*; ou seja, como não se deve prestigiar um ou outro gênero, deve-se trabalhar igualmente com todos os gêneros textuais. Para se referir a todos os gêneros, o sujeito utiliza os substantivos *mistura* e *sincretismo*; ambos carregam um valor semântico associado à junção de elementos distintos, díspares, diversos, ideia reforçada pelo uso de outro substantivo, *diversidade*. Além disso, o uso do vocábulo *mistura*¹² corrobora a ideia anunciada de que não se deve preferir um gênero textual a outro, de que um gênero não deve se sobressair em relação a outro na formação de leitores.

Esse também parece ser o tom que atravessa RD2:

(RD2) Pesquisadora: *Quando você está trabalhando essa questão de formação de leitor, há essa preocupação em encaminhar diferentes gêneros, você valoriza mais um determinado tipo de texto é... ou não?* (desdobramento da questão 6)

PS1: *“Não é o ideal, apesar de nós termos os nossos gostos particulares, né, eu posso gostar mais de uma **matéria que fala sobre um determinado assunto**, ou o **gênero conto**, ou o **gênero notícia**, outros gostam de / **ficção**, outros **romance**, né, não é o ideal, você tem que ser **imparcial**, porque você é um professor, você tá ali pra você / é / procurar **desenvolver a capacidade** de seus alunos dentro da **leitura, oralidade e escrita**, especificamente num gênero no quesito da leitura, você vai ter que estimular seu aluno a saber identificar qual é o seu gosto particular e poder incentivar ele a ler, **independente do gênero**, né, tem um que vai gostar de um gênero e outro vai gostar do outro, ele tem que ter essa noção de que **existem diferentes gêneros**, eles têm que **conhecer esses diferentes gêneros** e tem que procurar buscar aquilo que ele mais gosta pra poder acho que desenvolver a leitura [...]”*

PS1 enuncia a importância de os alunos conhecerem esses *diferentes gêneros*: por *diferentes* presumimos que se assuma o significado “que é vários; variegado” (HOUAISS, 2012), o que corrobora a ideia de que o formador de leitores deve utilizar a variedade de gêneros discursivos possível nas aulas. Pelo uso do adjetivo *imparcial*, atribuído à atitude esperada do professor em relação à escolha de quais gêneros trabalhar, aliado à expressão *independente do gênero*, em que o vocábulo *independente* guarda uma ideia de autonomia, liberdade, vemos reforçado esse entendimento de que a escolha dos textos a serem lidos não deve estar submetida a um gênero específico, nem a uma preferência do professor.

Chama a atenção também em RD2 a insurgência na materialidade linguística de palavras e sequências enunciativas que parecem ter sido extraídas textualmente dos PCN. Observamos o texto desse documento oficial ecoando uma

¹² Segundo Houaiss (2012), o substantivo *mistura*, quando usado nas áreas de física e química, apresenta o significado “associação de substâncias, distribuídas uniformemente, em processo que deixa intactas as moléculas, resultando num todo homogêneo; dissolução”.

memória discursiva do sujeito, como um interdiscurso possivelmente acionado para sustentar sua fala. É assim que podemos associar a passagem de RD2 – *desenvolver a capacidade de seus alunos dentro da leitura, oralidade e escrita* – à seguinte passagem do documento prescritivo:

A **compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros**, supõem o desenvolvimento de diversas **capacidades** que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24. Grifos nossos).

Ou seja, o texto do documento prescritivo aparece como um “já-dito”, do qual a professora se apropria e modifica para construir o seu dizer. No entanto, esse discurso, que poderia ser entendido como tentativa de corresponder ao que traz esse texto prescritivo, um documento oficial, e, portanto, a um imaginário de professor que conhece e segue tais textos, avizinha-se de outro(s) no interior do mesmo recorte, indiciado(s) pela utilização de um léxico relacionado à literatura, quando da enumeração de gêneros a serem trabalhados com os alunos: *matéria, gênero conto, gênero notícia, ficção, romance*. Constituem essa enumeração três substantivos relacionados a textos literários (*conto, ficção e romance*) e apenas dois relacionados a textos não-literários (*matéria e notícia*). Sendo assim, um outro discurso que reconhecemos nos dizeres relacionados aos objetos de leitura, quando o assunto é ensino de leitura e formação de leitores, é o de uma tradição escolar ocidental que tinha a literatura como eixo fundamental para o ensino da língua, presente nas antologias utilizadas como manuais didáticos, conforme discutido em nossa fundamentação teórica. Dessa forma, a professora traz para o seu dizer o que reza um documento oficial já amplamente difundido, dada sua data de publicação (1997/1998), porém encontram-se também presentes nesse recorte discursivo os ecos de um passado, mais associado ao texto literário para a formação de leitores.

Esse deslizamento da noção de que se deve trabalhar com toda uma diversidade de gêneros textuais, sem a preferência por um ou outro, para a posterior primazia do texto literário emerge com mais força em RD3, da mesma professora informante (PS1):

(RD3) Pesquisadora: *E o que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada?* (questão 2)

PS1: “[...] eu faço essa **estimulação através dos trabalhos de literatura** que a gente faz em sala de aula, por exemplo, no último bimestre agora eu trabalhei **os livros do vestibular da UEL**, então cada grupo pesquisou um livro e apresentou através de recursos audiovisuais e / o resumo do livro então aqueles que

se interessam mais 'ah, gostei desse livro, acho que eu vou ler' então aí parte mais do aluno, acho que poderia ter um outro trabalho."

É nesse segmento que a professora assume que, para estimular a leitura, recorre à literatura, marcada nas expressões *trabalhos de literatura e livros do vestibular*, livros que são, como sabemos, de literatura.

Discursos aparecem enredados, misturados, imbricados, revelando uma polifonia de vozes oriundas de outros processos discursivos, em relação ao que ler, a que objetos de leitura são ou devem ser considerados na constituição de leitores. Esse enredamento pode indiciar que o sujeito posiciona-se não em um, mas em vários lugares sociais, constituindo-se por meio da heterogeneidade discursiva, que se mostra, por exemplo, pela presença do já-dito no recorte selecionado. É assim que verificamos a constituição fragmentária da identidade, ou antes, da identificação tida, no dizer de Hall (2008, p. 106), como "processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção".

Representativos desse enredamento também podem ser RD4 e RD5, vejamos o primeiro deles:

(RD4) Pesquisadora: *E você teria mais a dizer sobre essa questão?* (questão 8)

PS5: *"Bom, eu acredito que se você começar pela **leitura que você realmente gosta**, que é **prazerosa**, que te diverte, que te distrai, ela é importante porque / abre espaço pra você conseguir ler aquilo que é, digamos assim, mais **técnico**, não é?, que **são textos diferentes**, não / **não propriamente nem na literatura**, mas por exemplo, na nossa área de língua portuguesa eu tenho que ler **muitos livros sobre linguística, sobre didática, sobre metodologias, sobre ensino**, enfim, tudo aquilo que / que **obrigatoriamente** nós temos que conhecer, então eu creio que essa **literatura por prazer**, ela / ela te / amplia o vocabulário, você aprende muitas coisas novas que acabam te auxiliando na hora de ler **um texto mais técnico, mais difícil, mais centrado** né, porque aí você tem essa experiência toda e isso te facilita na hora da compreensão, então / isso eu falo isso para eles, tanto que quando eu dou prova com interpretação eu levo um **conto, uma crônica, alguma coisa**, meus alunos vão muito bem, principalmente aqueles que são bons leitores / e acho que é um **ponto de partida** na verdade."*

Em RD4, o sujeito, uma professora da Educação Básica (PS5), em resposta a uma questão aberta (*Você teria mais a dizer sobre essa questão?*), fala a respeito de uma leitura de maior apelo aos alunos, posteriormente denominada *literatura por prazer*, a qual, frente a outros excertos desse mesmo sujeito¹³,

¹³ Por exemplo este: "[...] então tenho assim, coleção de Perci Jackson, *Crepúsculo*, esses novos livros aí que / que o pessoal gosta de ler, do Nicolas Sparks, esses autores de literatura americana, inglesa, enfim / que vem pra cá, que eles amam de paixão, eu tenho né, essas grandes / eu compro por box né, eu compro os box lá no submarino, nessas lojas virtuais e aí... eu pago assim bem mais barato / aí eu leio, e os melhores, os que são realmente bons eu empresto para os meus alunos [...]".

entendemos que se refira a uma chamada literatura juvenil (ou gêneros ficcionais destinados ao público jovem, como sagas, livros em série, *thrillers*), como um *ponto de partida* para a leitura de textos mais sofisticados (*mais técnico, mais difícil*). Há, então, a consideração de textos distintos: uns associados ao prazer, à diversão, ao gosto, à distração – que seriam textos da literatura juvenil, mais especificamente – e outros associados à obrigação, ao trabalho, a questões técnicas ou teóricas, estes seriam mais difíceis e exigiriam maior esforço, maior concentração, sentido evocado pelo uso do vocábulo *centrado* – em *um texto mais técnico, mais difícil, mais centrado* – cujo sentido figurado é “concentrado/ focado” (HOUAISS, 2012). Dentre os textos mais difíceis, ou que exigem maior amadurecimento, possibilitado pela abertura via textos mais acessíveis, também parece estar considerada por PS5 a própria literatura, possivelmente a clássica, canônica, ao levarmos em conta o trecho *que são textos diferentes, não... não propriamente nem na literatura*, ou seja, textos diferenciados, mais difíceis, que exigem mais concentração e esforço para ler, não somente os literários, de uma literatura erudita, numa oposição à literatura juvenil, mas também textos teóricos, como os solicitados por sua profissão.

Passemos a RD5:

(RD5) Pesquisadora: *E fale um pouco sobre a sua relação pessoal com a leitura, o que você lê, quando e com que objetivo?* (questão 7)

PC1: *“O que eu leio? / eu **leio muito por conta do trabalho** e às vezes acabo me **esquecendo da leitura por fruição**, né, mas **me forço / me forço mesmo a ter sempre um ou dois livros de cabeceira pra / pra, na hora de um relaxamento**, é, de um momento de / de me **desligar mesmo deste mundo acadêmico**, né, poder ler alguma coisa, uma **bibliografia, contos, bom, enfim, a literatura de um modo geral**, é, mas nunca leio tanto quanto eu gostaria de ler, né, sempre fica aquém da / do desejo, tento sempre estar lendo.”*

Em RD5, o professora-sujeito PC1, ao ser interrogada quanto à sua relação pessoal com a leitura, também faz uma distinção entre leituras voltadas ao trabalho e leituras que atenderiam a uma demanda mais pessoal, a *leitura por fruição*, esta última mais relacionada à literatura, como se vê na passagem *poder ler alguma coisa, uma bibliografia, contos, bom, enfim, a literatura de um modo geral*, em que menciona textos literários (*contos e literatura*), embora cite também textos de bibliografia. Essa distinção se explicita, ainda, em *na hora de um relaxamento [...] poder ler alguma coisa, uma bibliografia, contos...*, em que se nota a consideração de que ler para fruição é relaxar, é “desligar-se” do mundo acadêmico, também ele constituído por muitas leituras. No entanto, podemos notar uma

contradição no dizer da professora: a consideração da leitura literária como descontração, relaxamento em contraste com a atitude de se forçar a ler, marcada pela repetição: *me forço / me forço mesmo*.

Podemos conceber que essa consideração da literatura como leitura de fruição, que promove relaxamento, emerge mesmo como um pré-construído no dizer da professora. Isso uma vez que não se pode conferir a “autoria” dessa preferência, que é tida como evidente, como um saber consensual, e a que a professora acaba por contradizer, ao afirmar que se força a fazê-la.

Tal contradição pode nos indicar que existe um imaginário acerca da leitura literária como leitura de prestígio a que uma professora universitária, da área de Letras, deveria corresponder. Ou seja, podemos ver nesse excerto um exemplo da heterogeneidade discursiva, ao reconhecermos na fala da professora a busca por uma identificação à formação discursiva dominante, relacionada à literatura como leitura de prestígio.

É possível notar, ainda em RD5, como PC1 relaciona a leitura literária à formação de leitores, tema colocado em pauta no início da entrevista¹⁴. Isso porque, apesar de a professora ler muito (como diz, devido ao trabalho), precisa justificar a pouca frequência com que procura a leitura por fruição (esta sim a ser considerada) e ressaltar a importância que confere a ela, dizendo que se “força a ler mais”, mas que, no entanto, *sempre fica aquém do desejo*. Ou seja, como o assunto em questão é a formação de leitores nas escolas, o assunto é leitura por fruição, então o enfoque da resposta se dá em torno desse tipo de leitura, em muito relacionado à leitura literária¹⁵ (*contos, literatura*).

Deste primeiro agrupamento relacionado aos materiais considerados próprios para a leitura e instrumentos para a formação de leitores, vemos emergirem discursos que aparecem cruzados muitas vezes, influenciados por uma memória discursiva acerca da leitura e seu ensino nas escolas, de tal forma que nos apontam para uma possível instabilidade na formação de leitores no que diz respeito ao que ler. Dessa forma, na tentativa de formular um enunciado que sintetize uma representação do professor formador de leitores na perspectiva do tema colocado

¹⁴ No início da entrevista, esclarecemos o tema norteador, por meio da seguinte afirmação: “O propósito da nossa pesquisa é estudar a formação de leitores, mais especificamente o que diz respeito à formação de leitores na escola brasileira da atualidade”.

¹⁵ Esse posicionamento em relação à leitura literária para a formação de leitores pode ser ratificado pelo seguinte fragmento: [...] eu já até orientei **ensino de leitura** no PDE, então a busca é... através da **literatura** de / de / debates contemporâneos [...]. Nesse excerto, retirado de resposta de PC1 justamente a uma pergunta acerca de uma proposta interessante de ensino de leitura, vemos a professora-sujeito associar ensino de leitura à literatura.

em pauta nesta seção (o que ler), apresentamos: *O professor formador de leitores está diante de uma instabilidade em relação a que objetos de leitura considerar para o desenvolvimento da leitura de seus alunos.*

Essa instabilidade conferida em relação ao que ler também pode ser vista quanto à presença mesma da leitura ou do objetivo de formar leitores nas aulas de Língua Portuguesa, como poderemos ver no próximo agrupamento temático, que traz, mais diretamente, representações acerca de uma instabilidade na formação de leitores.

3.1.2 Representações Acerca de uma Instabilidade na Formação de Leitores

A instabilidade em relação a como formar leitores e mesmo se este seria um dos objetivos dos professores de Língua Portuguesa, reconhecida por nós como permeando os dizeres dos entrevistados, de uma maneira geral, dá-se a ver em muitos excertos das entrevistas realizadas. No entanto, destacamos alguns recortes, a fim de buscar um olhar mais detido sobre como essa instabilidade se constrói discursivamente nos dizeres dos entrevistados. É o caso de RD6:

(RD6) Pesquisadora: *O propósito da nossa pesquisa é estudar a formação de leitores, mais especificamente o que diz respeito à formação de leitores na escola brasileira da atualidade. Na sua opinião, haveria uma teoria e prática institucionalizada de ensino de leitura no Brasil?* (questão 1)

L3: *“[...] o aluno vai pega o livro da biblioteca e volta pra sala de aula, e aí ele leva o livro pra casa, e ele só sabe fazer a troca, mas ele não sabe o porquê ele tá lendo, pra quê ele tá lendo, qual a importância de ler, e **muitos professores não trabalham com isso.**”*

Em RD6, o sujeito L3 fala de um trabalho em torno da leitura nas escolas, porém reconhecendo-o enquanto uma forma de escolarização, de didatização que não propriamente esteja focada na formação de leitores; ou seja, L3 fala de uma prática em torno da leitura restrita a trocas de livros na biblioteca, sem um sentido para o aluno, que *não sabe o porquê ele tá lendo, pra quê ele tá lendo, qual a importância de ler.*

Ao enunciar que *“muitos professores **não** trabalham com isso”*, L3 traz para a sua formulação uma negação, ***não** trabalham*, pelo uso do advérbio de negação *não*, que aponta para uma recusa ao que vinha sendo enunciado anteriormente (por que ler, para que ler, a importância de ler...), ou seja, há a recusa de que a leitura seja efetivamente desenvolvida com os alunos. Ou, ainda, há

práticas envolvendo a leitura, porém de uma maneira quase que protocolar, que não alcança o cerne da questão, a importância e as razões em torno do ato de ler, questões que ficam de fora no fazer pedagógico.

Podemos entrever neste recorte, e também em RD11, quando o sujeito PC2 comenta as práticas de leitura nas aulas restritas ao uso do livro didático, a representação de uma escolarização inadequada da leitura, tema que, no entanto, será discutido no subitem 4.2.2 desta análise.

Vejamos como essa ideia de uma lacuna no trabalho com a leitura em sala de aula também perpassa RD7:

(RD7) Pesquisadora: *E você se considera um formador de leitor, uma formadora de leitores, ou considera que contribui pra formação de leitores? com os seus alunos. (questão 3)*

PS1: *“Eu acho que eu contribuo parcialmente, eu acho que poderia investir mais ne / nesse ponto, porque eu vejo assim, eu tenho um **conteúdo programático** a cumprir durante o ano, que é previsto, ‘o, dentro de tal série, você vai ter que dar conta desse conteúdo’ então **muitas vezes a leitura é deixada um pouco de lado pra poder cumprir aquele conteúdo, que a leitura precisa de um tempo maior, pra você poder / eu penso que parcialmente [sempre alguma sementinha a gente joga, né?] sim.**”*

Essa lacuna em relação ao trabalho com a leitura, mencionada em relação a RD6, também aparece inscrito em RD7, no seguinte excerto *muitas vezes a leitura é deixada um pouco de lado*, ou seja, a formação de leitores não parece estar prevista no planejamento como um conteúdo programático a ser desenvolvido. O enunciado *a leitura precisa de um tempo maior, pra você poder / eu penso que parcialmente* marca a preocupação com o tempo que deveria ser destinado à leitura nas aulas, tempo que não existe devido às demandas do conteúdo a ser, este sim, necessariamente desenvolvido.

Vislumbramos, em RD7, uma hesitação e uma fragmentação que acabam por interromper o fio discursivo da resposta, que se encaminhava numa negação do fazer voltado à formação de leitores. Dessa forma, no excerto *que a leitura precisa de um tempo maior, pra você poder / eu penso que parcialmente*, a professora seguia discursivizando a lacuna no trabalho com a leitura até que interrompe essa linha de raciocínio, deixando a forma verbal *poder* sem seu complemento, voltando-se, em seguida, para a pergunta formalizada (*considera que contribui pra formação de leitores?*), ao que responde: *eu penso que parcialmente*.

Sabendo da “impossibilidade de não intervir [...] em uma determinada produção de realidade” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 317), o

pesquisador com enfoque discursivo dá mostras, muitas vezes, de sua implicação no desenvolvimento da pesquisa; haja vista, por exemplo, a consideração de que o dispositivo teórico-analítico é por ele construído. Em RD7, ao final da resposta da professora, a pesquisadora faz uma intervenção, um comentário que evidencia essa sua implicação na pesquisa (*sempre alguma sementinha a gente joga, né?*).

Vemos a heterogeneidade própria dos processos discursivos na nossa intervenção como pesquisadora, quando naquele momento saímos do posicionamento de pesquisadora propriamente dita e colocamo-nos ao lado da professora do Ensino Fundamental, como coenunciadora, contribuindo com o que talvez esperaríamos que a professora falasse: *sempre alguma sementinha a gente joga*, dizer colocado entre colchetes em RD7, indicando fala da pesquisadora. Irrompe, desse dizer, uma afirmação que pode ser considerada um lugar-comum, um saber pré-construído, que circula antes e alhures, apresentando-se como uma evidência em relação à ação docente de formar leitores, evidência associada a nosso ver à instabilidade mencionada.

Ou seja, houve um afastamento da posição de pesquisadora quando nos colocamos na posição-sujeito de professora a enunciar as tentativas de se fazer algo visando uma formação de leitores, talvez movida pelas condições de produção daquela entrevista em particular: era a primeira que realizávamos, em escola pública semelhante a tantas em que lecionávamos, além de a professora entrevistada bem como as outras funcionárias que ali estavam causarem-nos especial empatia.

A falta de uma fundamentação teórico-metodológica para o trabalho do professor de formar leitores é deflagrada nos dizeres das professoras PS3 e PS4, nos recortes discursivos RD8, RD9 e RD10, interpretada por nós também como índice da representação de uma instabilidade na formação de leitores. Vejamos:

(RD8) Pesquisadora: *E o que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada?* (questão 2)

PS3: “[...] então, eu acho que **o professor tem que ter esse conhecimento teórico sobre o que é ensinar a ler, ele precisa ter BASE, ele precisa saber por onde ele se envereda para falar sobre o ensino de leitura, eu penso que, ele tem que conhecer um pouco, ele precisa ter diálogo de leitura com o aluno [...]** penso que nosso aluno, é / é ele LÊ, agora como ele lê e o que ele lê talvez seja a reflexão que **o professor também precisa fazer**, eu acho que está faltando um pouco dessa reflexão em sala de aula [...] então, é, **a gente precisa pensar sobre essas questões sim para que até o professor possa realmente fazer trabalhos de leituras um pouco mais / é / um pouco mais fundamentado, né, em conhecimento também de pesquisas, de teorias e eu acho que consegue mais resultados com o aluno.**”

(RD9) Pesquisadora: *E você conhece um caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura, sei lá, por exemplo, programas diretores, ações de incentivo à leitura tanto da educação quanto fora dela / ou mesmo assim, gestos do professor, do mediador de leitura, que você considera que contribui?* (questão 5)

PS4: “[...]mas assim, você perguntou alguma coisa, alguma esfera algo / **que tenha ali base não** / eu acho que que é algo muito mais da pesquisa [não tem algo privilegiado / você procura] não, **é mais da pesquisa do / do dia a dia, que você vai atrás**, ‘ah, vou fazer isso, vou fazer aquilo’, não que você trabalhe dentro / [não que se privilegie um tipo de texto, por exemplo] não [...]”

(RD10) Pesquisadora: *E o que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada nas escolas? de maneira geral?* (questão 2)

PS4: “ Ah, eu **acho que é falho** [...] acho que seria mais fácil se tivesse um **eixo** e todos seguissem.”

A menção à ausência de uma *base* e de um *eixo* para o ensino da leitura, pontuada nos excertos acima, ao lado da consideração de que o ensino de leitura é *falho* e da necessidade que ele seja mais *fundamentado*, e, ainda, de um posicionamento não implicado efetivamente nas ações que envolvem a formação de leitores (conforme mencionado a respeito de RD8, infra) indiciam uma sensação de instabilidade no trabalho de formação de leitores, por parte das professoras.

Segundo o dicionário Houaiss (HOUAISS, 2012), o vocábulo *base* (presente em RD8 e RD9) está relacionado a “tudo que serve de sustentáculo ou de apoio”, por extensão “conjunto de conhecimentos, fatos, dados, de que se dispõe para opinar, acusar etc”, tal dicionário traz, ainda, um sentido figurado, “aquilo a partir do qual algo (uma teoria, uma ideia) se inicia; premissa”. Em RD8, o termo *base*, aliado ao uso de *fundamentado*, no mesmo recorte, parece remeter a uma lacuna em relação a uma fundamentação teórica relacionada à leitura. Para o substantivo *eixo* (em RD10), encontramos no mesmo dicionário, entre outras definições, um sentido figurado de “a ideia fulcral; o ponto mais importante; o centro das atenções” e também “aquilo que sustenta; apoio, ânimo”.

Em RD8, apontamos, ainda, o grau de intensidade, colocado por PS3, em relação à necessidade de o professor voltar seu trabalho em sala de aula para a leitura e de uma maneira fundamentada, indiciado pelo uso reiterado de modalizadores de caráter deôntico¹⁶, nas formulações: “*o professor tem que ter*”, “*ele precisa ter*”, “*ele precisa saber*”, “*ele precisa ter diálogo de leitura*”, “*o professor também precisa fazer*”, “*a gente precisa pensar*”.

Essa intensidade percebida pela reiteração dos modalizadores

¹⁶ Modalizadores de caráter deôntico “indicam o grau de imperatividade/facultividade atribuído ao conteúdo proposicional” (KOCH, 2004, p. 137).

deônticos pode nos alertar para um possível “excesso” na fala da professora (PS3), que poderia indiciar, contraditoriamente, as marcas da impossibilidade da implicação nos fazeres relacionados à formação de leitores. Pode corroborar com essa hipótese o trecho *para falar sobre o ensino de leitura*, em que o ensino de leitura funciona como tema do enunciado, mas não como uma ação efetiva na qual a professora (e os professores, de modo geral) estaria implicada, dando pistas de um certo distanciamento desta em relação à prática ou certo distanciamento da assunção desta a um posicionamento como sujeito formador de leitores.

Sendo assim, vislumbramos nesses excertos a representação de uma instabilidade quanto ao domínio de teorias ou metodologias de ensino da leitura que embasem, que sustentem, que sirvam de apoio à ação docente de formar leitores. Sem esse apoio, o professor lança mão, como pode, de suas pesquisas cotidianas, como assinalado no fragmento de RD9 *pesquisa do dia a dia*, de maneira desorientada, podendo seguir a diferentes direções, na medida do possível e do permitido pelo conteúdo previsto para o ano letivo. Essa situação também foi apontada por Zappone (2001), conforme menção que fizemos no capítulo um desta dissertação.

Podemos, então, entrever nesses dizeres algumas questões problematizadas em nossa fundamentação teórica acerca da leitura (sobretudo a subseção *1.1.1 Percurso Histórico da Leitura na Aula de Língua Portuguesa*), relacionadas a diferentes concepções de leitura e do que ler e também a quais finalidades estão previstas para essa prática nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nos anos finais do século XIX e ao longo do século XX, culminando com uma profusão de dizeres que teria deixado o professor à deriva, desorientado. Essa desorientação pode ter contribuído para um possível desvanecimento do trabalho com a leitura, que parece ter se esvaído das aulas de Língua Portuguesa, se considerarmos os dizeres dos sujeitos que apontam para uma não leitura em tais aulas. Uma ponderação se faz necessária: pelo percurso que fizemos o que notamos é que a formação de leitores não estava, ao que parece, entre os objetivos das aulas de Língua Portuguesa, apenas pela presença dos textos literários. Lembramos que tais textos eram “utilizados” com diversos objetivos, não para se formarem leitores, porém a sua presença em manuais didáticos, por exemplo, ao menos não impediu a experiência com a leitura literária por alunos e professores. A esse respeito, Regina Zilberman cita alguns exemplos de depoimentos de escritores

brasileiros acerca da leitura de textos literários na escola, como Manuel Bandeira, Cyro dos Anjos e Paulo Mendes Campos (ZILBERMAN, 2009).

Tal desorientação podemos vislumbrar também nos dizeres de duas professoras universitárias, formadoras de futuros docentes, em RD11 e RD12, que seguem:

(RD11) Pesquisadora: *O propósito da nossa pesquisa é estudar a formação de leitores mais especificamente o que diz respeito à formação de leitores na escola brasileira da atualidade / E um / tem um enfoque maior no fundamental dois // Na sua opinião, haveria uma teoria e prática institucionalizada de ensino de leitura no Brasil?* (questão 1)

PC1: *“Não, [uma prática recorrente] prática recorrente eu acho que / que não / há **muitas teorias que abordam esse tema**, mas acho que ainda não chega lá a contento no ensino fundamental, acho **que fica meio que pairando** pelas universidades, é / e a aplicação disso eu acredito que não / não seja 100 % ainda, né, mas é claro que tem muito trabalho sendo feito para que isso aconteça, né. [...]”*

(RD12) Pesquisadora: *E o que / o que você especificamente pensa sobre como a forma / sobre a forma como a leitura tem sido ensinada nas escolas?* (questão 2)

PC2: *“Então / **eu estou distante dessa prática em sala de aula**, como avaliar, porque eu trabalhei em 1990 / na época de 95 até 2000 num projeto que era de produção de texto e leitura [...] e aí eu tinha mais contato e a gente elaborava propostas didáticas [...] o que eu sei é que na época havia essa carência, né, que os professores achavam inovador, gostavam muito do projeto, aceitavam muito, os alunos gostavam, porque era algo diferente, **não havia essa prática de leitura / era assim, o livro didático, seguia o livro didático, né, mas não um trabalho focado na leitura**, a não ser que o professor, né, tivesse essa formação como eu já disse, né / **Agora atualmente eu não sei se a coisa mudou muito, eu acredito que não.**”*

A representação de uma instabilidade, conferida pela profusão de dizeres sobre a leitura e pela perda da força dessa frente de trabalho do professor também, vista nesta seção de análise, insurge nos dizeres de PC1, em RD11: *muitas teorias que abordam esse tema [...] fica pairando pelas universidades*, pela menção à existência de *muitas teorias* e, sobretudo, pela utilização do verbo *pairar*. O verbo *pairar* é entendido, pelo dicionário Houaiss (HOUAISS, 2012), entre outras acepções, como “voar vagarosamente, estar sobre” ou “passar ligeiramente, aparecer à superfície” e, ainda, “hesitar”, trazendo, portanto, em nosso entendimento, uma noção de esvaecimento de uma fundamentação teórica acerca da leitura nas escolas de Ensino Fundamental. Também no Dicionário Online de Português¹⁷, encontramos um significado para o verbo *pairar* semelhante ao último

¹⁷ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pairar/>>. Acesso em: 2 out. 2016.

mencionado (hesitar): “demonstrar indecisão”.

Uma outra forma de olhar para esse dado (*muitas teorias que abordam esse tema [...] fica pairando pelas universidades*), é reconhecer nele a já mencionada instabilidade, que se daria devido à representação da existência de um não diálogo entre a academia e a escola pública, uma vez que as teorias não sairiam do âmbito da universidade, não alcançando, portanto, a Educação Básica; essa discussão, no entanto, não é o enfoque da presente análise.

Por fim, em relação a RD12, destacamos o seguinte fragmento: *eu estou distante dessa prática em sala de aula*, em que observamos o uso de estratégia metadiscursiva modalizadora, que, conforme Koch (2004), pode ser usada com o objetivo de preservação de faces, para “marcar o grau de comprometimento”, de engajamento ou de certeza em relação ao que se diz (KOCH, 2004, p. 125). Dessa forma, a professora afirma seu distanciamento em relação ao tema da questão, situando sua fala em relação a um tempo passado, quando teve alguma experiência nesse sentido, o que pode ser visto no tempo verbal do pretérito da maioria dos verbos enunciados, como por exemplo, *trabalhei, tinha, elaborava, havia, seguia*, entre outros.

Desse posicionamento, no entanto, PC2 pode afirmar o não lugar da leitura, no seguinte excerto de RD12: *não havia essa prática de leitura*. A professora aponta para atividades que envolviam a leitura, relacionadas, como já mencionado, a uma inadequada escolarização (*seguia o livro didático*), a qual não é suficiente para ser considerada efetivamente uma prática de leitura. Mais uma vez, deparamo-nos com a falta de um eixo, de uma base para o ensino de leitura, já que nesses dizeres a professora-sujeito afirma não haver *um trabalho focado na leitura*, ou seja, há uma lacuna em relação à leitura enquanto objetivo principal das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

As problematizações ensejadas neste agrupamento temático nos levam a considerar mais alguns traços do imaginário discursivo em torno do professor formador de leitores, que procuramos sintetizar no seguinte enunciado: *O professor formador de leitores está diante de uma instabilidade em relação ao trabalho de formar leitores*.

Até aqui conseguimos apreender, entre ditos e subentendidos na materialidade linguística dos recortes discursivos, a existência de uma instabilidade na formação de leitores na escola, quer pela imprecisão quanto aos objetos de

leitura (primeiro agrupamento) quer pela imprecisão teórico-metodológica, reconhecidas no segundo agrupamento temático, que poderiam explicar essa instabilidade.

Voltemo-nos, agora, para recortes que ensejam de maneira mais expressiva representações de aspectos metodológicos envolvidos na formação de leitores.

3.1.3 Representações de Aspectos Metodológicos para a Formação de Leitores

Dando continuidade à nossa interpretação dos dados, propomo-nos a arrolar recortes que tratam mais marcadamente da questão metodológica no ensino da leitura. Trata-se de nosso terceiro agrupamento temático, no qual reconhecemos tanto representações de encaminhamentos metodológicos idealizados na formação de leitores quanto representações de uma metodologia realizada em torno da leitura.

Conforme proposto no início deste capítulo, estamos, neste momento, reportando-nos a regularidades temáticas comuns aos três posicionamentos dos sujeitos entrevistados, licenciandos, professores-supervisores e professores-coordenadores do PIBID. Cumpre salientar, no entanto, que nas falas dos licenciandos há maior recorrência de uma prática que se considera idealizada, não se referindo tais sujeitos a si próprios como formadores de leitores propriamente ditos, isso devido, na maioria dos casos, à sua pouca atuação à frente de turmas de alunos, que se restringe à participação do programa PIBID ou ao estágio supervisionado exigido pela licenciatura. De qualquer forma, como costuma acontecer, tanto o que é considerado idealizado na formação de leitores, quanto o que é considerado prática realizada, envolvendo as dificuldades em torno dessa prática, aparecem entremeados nos dizeres dos três grupos de sujeitos, tratando-se, de maneira geral, de considerações acerca da metodologia para a formação de leitores.

O primeiro recorte que trazemos deste agrupamento (RD13) é de uma licencianda:

(RD13) Pesquisadora: *O que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada?* (questão 2)

L2: *“É, eu acredito que pense-se que é eficaz, mas acaba sendo **monótono**, a criança faz, **o aluno faz porque precisa fazer**/só/não que ele sente*

prazer naquilo/ acho que precisaria de algo mais prazeroso, eu acho que a leitura precisa ser algo legal... não forçado.

L2 revela considerar *monótono* o modo como a leitura tem sido ensinada, o que é contrário ao que considera como o ideal na formação de leitores, que seriam atividades relacionadas ao prazer – há neste pequeno recorte três vocábulos associados a essa ideia, *prazer, prazeroso e legal* – e relacionadas à não obrigatoriedade em torno das atividades de leitura – o que se percebe na oração *o aluno faz porque precisa fazer* e na expressão *não forçado*.

Chamou-nos a atenção, nesse dizer de L2, a hipercorreção *pense-se*, quando a aluna – talvez com a intenção de validar seu argumento, conferindo certo *status* ao seu dizer – emprega a ênclise no lugar da próclise numa oração subordinada desenvolvida, o que não é muito usual, já que a colocação pronominal mais comum no Brasil é antes do verbo (CUNHA; CINTRA, 2001). Tal hipercorreção poderia ser interpretada como uma estratégia inconsciente, por parte da licencianda, de atribuir maior valor à crítica velada aos professores que faz em sua fala, se colocando, para isso, numa posição-sujeito idealmente simétrica em relação à entrevistadora, haja vista ela não ser, ainda, uma efetiva formadora de leitores, em razão de sua condição atual de estagiária.

Emergem de RD13, portanto, nos dizeres de uma licencianda, uma representação de leitura relacionada a prazer e a representação de uma atitude metodológica do professor relacionada a não obrigatoriedade da leitura (ou das atividades a ela relacionadas), como sendo a idealizada. A esse respeito, Colomer (2007) aborda, como mencionado em nossa fundamentação teórica, uma tendência mais contemporânea da “obrigatoriedade” de se encarar a leitura como prazer, como resposta a uma visão e postura mais tradicionais, cuja metodologia era a da *palmatória* para incutir nos alunos, pela força de obrigação, as letras, via “*decoreba*” de textos literários, vistos como bons exemplos de retórica, de uso da língua de prestígio social e, ainda, com função moralizante.

A injunção de se oferecer aos alunos uma leitura por prazer, livre de obrigações, acabou por resultar em práticas que não se mostraram muito eficazes, baseadas na “*recepção leitora*”, entendida como “*simples troca de opiniões*”, entre outras (COLOMER, 2007, p. 109). Tal discurso pedagógico encontra eco também num discurso midiático, materializado em campanhas pró-leitura, nas quais é possível depreender um imaginário contemporâneo acerca da leitura, tida como “*fonte de prazer e ilustração*” e como “*prática redentora e transformadora da*

realidade social” (VARELLA, CURCINO, 2014, p. 340).

Vemos que, em RD13, L2 parece se deixar levar pelo discurso da leitura como fonte de prazer, livre de obrigações, posicionando-se discursivamente de forma ambígua: como aluna do curso de Letras, mas também como aluna da Educação Básica (posicionamento enunciativo não tão distante em sua trajetória) que, como tal, rejeita posturas docentes mais tradicionais e rigorosas.

Os sujeitos enunciadore de RD14 e RD15, a seguir, são professoras-supervisoras e trazem em seus dizeres exemplos de atividades realizadas em torno da formação de leitores, do que mais utilizam para estimular seus alunos, bem como das dificuldades para realizar as atividades:

(RD14) Pesquisadora: *E você se considera um formador de leitores, considera que contribui para a formação de leitores?* (questão 3)

PS2: “[...] e a forma que eu consegui trazê-los para mim é fazer a **leitura dramatizada**, eles **adoraram** fazer, sabe, eles... eles... mesmo aqueles que não estão participando, naquele momento **ficam todos quietos, acompanhando a leitura juntos, o problema chega no material, né, tivemos que fazer material para todo mundo e aí eu consegui que a pessoa aqui da escola que fizesse, é, diminuísse as letras para ficar menos folhas para a gente conseguir imprimir para todo mundo, então cada um tem uma cópia, todo mundo já leu o texto inteiro, todo mundo já... já foram buscar os livros na internet, também eu falo ‘vamos pegar, pega o conteúdo’ na... peguei uma versão adaptada, que seria mais fácil pra eles conhecerem o vocabulário, porque o original traduzido tem um **vocabulário muito complicado**, né, porque é antigo, Shakespeare, **mas aí eles estão lendo**, mas estão buscando sim no livro integral, sabe, e **eles estão adorando fazer, agora eles já querem montar a peça**, falei ‘a peça eu não sei, mas a gente pode fazer uma radionovela’ [acho que é gostoso fazer, gravar], gravar, exatamente se **todo mundo quer participar**, a gente pode gravar cenas / esse grupo faz uma cena, outro grupo faz outra cena, né, e assim a gente vai / tenho três turmas de oitavo, **são mais de cem alunos, né, difícil pra fazer isso, mas a gente faz** [vai buscando formas, né] vai buscando formas / Outras também são os poemas, né, **a... é muito gostoso**, o ano passado eu trabalhei com sétimo ano, então, é... uma forma de fazer leitura também, é... a partir dos poemas é eles também tentarem fazer os poemas deles, **fazer os livrinhos deles de poemas**, a gente é... **eles querem ver concretamente o resultado dessa leitura**, sabe, ou se você faz um trabalho com eles e esse dos poemas, eles fizeram os **livrinhos de poema deles**, depois a **gente encadernou cada livrinho, fez uma exposição, isso eles adoram, mas eles querem ver o resultado**, sabe [...]”**

(RD15) Pesquisadora: *E, você conhece algum caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura? poderia ser programas de leitores né, ou uma própria ação de mediação, ações de incentivo à leitura / é aberto assim.* (questão 5)

PS3: “[...] fazendo **DEBATES** de obras que foram lidas, eu acho que isso ajuda muito sabe?! Eu acho que é uma prática interessante, os alunos falam muito em **debater** as obras que foram lidas, é fazer com que esses alunos **socializem** aquilo que eles leram, eles **gostam de socializar**, são práticas

*importantes, não adianta você ler e ficar no mundo, você e o livro, o livro e você. O aluno quer... o aluno do ensino médio, fundamental, **ele quer socializar** aquilo que ele leu... ele quer... ele quer que o outro saiba como é, o que ele sentiu / né, então essas práticas são importantes na escola, acho que **clubes de leituras** são importantes, **socializar** a leitura de um grupo de alunos, fazer trabalhos interdisciplinares em que professores de artes, de história, de filosofia, de literatura possa **discutir** uma obra sob essas dimensões diferentes como olhar uma mesma obra de Machado de Assis e o professor de filosofia **discute** filosoficamente, o professor de artes dá né, o olhar da arte, eu acho que isso ajuda a abrir né, **fórum de leitura** também junto com nossos alunos, **encontros de leituras**, participar // de **encontros** né, esses alunos também, eles tem... a gente pode propiciar, né, **momentos de declamação** de poesia, acho que tudo isso são práticas importantes que nos auxiliam nesse sentido de estimular esse aluno a ler.”*

Vemos discursivizada, em RD14, uma dificuldade seja em relação ao *material* de leitura, e à forma de viabilizar para todos os alunos uma cópia do texto para ser lido, seja em relação a um texto da tradução de Shakespeare a partir do original (*vocabulário muito complicado*), seja, ainda, em relação à quantidade de alunos (*são mais de cem alunos*); no entanto, a professora vai enumerando também as soluções que cria para cada um dos problemas. Assim, temos uma valorização da ação docente, em *difícil pra fazer isso, mas a gente faz*, talvez em resposta a uma desvalorização do professor observada em nossa pesquisa referente à leitura do professor, subitem 2.1.3 desta dissertação (SOARES, 2001; BATISTA, 1998, entre outros).

Um dos traços mais marcantes em RD14, no entanto, é a vinculação de atividades de leitura a um resultado palpável, concreto para os alunos, como se verá no próximo parágrafo. O sujeito PS2 vai elencando, ao longo de seu dizer, as atividades que realiza no sentido de formar leitores, como resposta à questão *E você se considera um formador de leitores, considera que contribui para a formação de leitores?*.

Embora, no dizer da professora, haja também a menção aos atos de leitura propriamente ditos: *acompanhando a leitura juntos, todo mundo já leu o texto inteiro, mas aí eles estão lendo*, nota-se uma ênfase em atividades de animação e estímulo à leitura que resultem em algum produto concreto – *peça, radionovela, livrinhos de poemas* (autorais), *exposição* –, as quais, segundo a professora, têm a adesão de todos os alunos, que *adoram* esse tipo de experiência.

Encontramos, nesses dizeres (RD14), ecos de certo discurso pedagógico – o qual perpassa também RD13, conforme pontuado em nossa análise –, direcionado a atividades de prazer, que promoveu uma inversão, “Da ‘leitura como

dever' passou-se a 'o dever do prazer'" (COLOMER, 2007 p. 109), e repercutiu em uma série de atividades de animação da leitura que, muitas vezes, distanciava-se da leitura em si. Isso ocorre haja vista o sujeito PS2 ir acrescentando no fio do discurso elementos lexicais, com a repetição de alguns e a inserção de outros, relacionados a ler por prazer e aos resultados dessa leitura, bem como à motivação dos alunos em relação a essas atividades – repetição dos verbos *adorar*, *querer*, acréscimo do adjetivo *gostoso*, nas seguintes passagens: *eles **adoraram** fazer; e eles estão **adorando** fazer, agora eles já **querem** montar a peça; todo mundo **quer** participar, é muito **gostoso**; eles **querem** ver concretamente o **resultado** dessa leitura; isso eles **adoram**, mas eles **querem** ver o **resultado**.*

Funcionamento semelhante encontramos em RD15, um recorte também relativamente extenso, de uma professora, PS3, em cuja trama discursiva, palavras vão sendo utilizadas ora repetidamente ora com o acréscimo de novas, provocando pequenos deslizamentos de sentido, mas todas mais ou menos relacionadas ao imaginário da leitura compartilhada para a formação de leitores, por exemplo: *debates, socializem, gostam de socializar, quer socializar, clubes de leitura, discutir, fórum.*

A literatura que trouxemos sinteticamente no capítulo 1.1, a respeito da formação de leitores nas escolas (COLOMER, 2007; COSSON, 2014; MACHADO, 2010), bem como menção aos círculos de pertencimento em torno da leitura de que trata Michèle Petit (2008) exploram a ideia do compartilhamento de leituras como benéfico para a formação de leitores.

Em RD15, o elencar, por parte da professora, ou o “disparar”, uma série de ações de socialização da leitura, numa fala irrefreada, pode indiciar, à semelhança do que já ocorrera em RD8 (da mesma PS3), uma tentativa de preencher um vazio pelo excesso, buscando para isso revelar conhecimento sobre o tema. Podemos vislumbrar, dessa maneira, um certo distanciamento em relação à própria implicação em aspectos metodológicos voltados à formação de leitores, que se mostra num um falar desenfreado sobre.

Os discursos associados aos recortes acima, como o da leitura por prazer, de atividades de animação da leitura, bem como o da leitura compartilhada, perpassam também os dizeres da professora formadora de professores, PC2, em RD16.

(RD16) Pesquisadora: *Você conhece um caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura? pode ser um programa ou ações de incentivo à leitura ou até gestos mesmo do professor que você acredita que façam diferença, neste sentido.* (questão 5)

PC2: *“Olha, no próprio PIBID né, tem a professora A que trabalha no B, né, ela gosta muito de **literatura** e ela sempre trabalha com a leitura assim / com **dramatizações**, ela... **eles leem o livro, assistem a vídeos** depois eles **dramatizam**, né, ela faz todo um trabalho de **teatro** com os alunos para depois serem **encenados** / então a leitura é muito **interessante**, ela consegue trabalhar de uma forma **interessante** e **discute** os assuntos, ela **segmenta assim, né... até algum momento da... da obra, o que eles identificaram**, então ela faz um trabalho bem **diferenciado** com... com a leitura assim [...]”*

Como resposta ao questionamento acerca de um caso interessante de ensino de leitura, PC2 reporta-se a gestos de uma professora em torno da leitura literária, o que poderia inscrever este recorte também no primeiro agrupamento temático desta análise, que diz respeito ao que ler. Como sabemos, da materialidade linguística emergem sentidos diversos, que se avizinham de outros, entrecruzam-se, podendo até mesmo contradizerem-se. Dessa maneira, os agrupamentos temáticos aqui propostos constituem-se uma maneira didática de efetivarmos nosso gesto interpretativo, mas os dados permitem, como se tem comentado, olhares também para outras regularidades.

Em relação ao imaginário sobre os aspectos metodológicos lembrados como bons encaminhamentos para o trabalho com leitura, valor atribuído pelo uso dos adjetivo *interessante* (utilizado tanto em relação à leitura em si, quanto em relação à forma como a referida professora a desenvolve com seus alunos, em *a leitura é muito interessante, ela consegue trabalhar de uma forma interessante*) e *diferenciado* (em *então ela faz um trabalho bem diferenciado*), podemos distinguir diferentes vozes que constituem esse imaginário em RD16.

Conforme sinalizado, atravessa o excerto em questão um discurso pedagógico vinculado à necessidade de animação da leitura, comprometida com o “dever do prazer” (COLOMER, 2007, p. 109), por intermédio de atividades que, muitas vezes, não se relacionam à leitura efetivamente. Tal discurso dá-se a ver pelo uso de expressões como *dramatizações, assistem a vídeos, dramatizam, teatro, encenados*. Ou seja, a professora-coordenadora faz alusão a produções audiovisuais e ao teatro como boas estratégias de estímulo à leitura, a qual, inclusive, é tida como *interessante* por permitir, entre outras coisas, esses tipos diversificados de experiência.

No entanto, ainda em RD16, também podemos notar um outro discurso pedagógico que se volta para a leitura efetiva do texto, leitura compartilhada, de maneira que tenha lugar o diálogo com o texto, primeiramente, depois entre professor e alunos a respeito de suas experiências de leitura, possibilitando que tanto professor quanto alunos se tornem coparticipantes do processo de construção de sentidos, conforme apreendemos em nossa leitura de Zilberman (1986), Geraldi (1997), Cosson (2014) e Colomer (2007), comentada na subseção 2.1.4 de nossa fundamentação teórica.

É assim que PC2, no fragmento de RD16 (*discute os assuntos, ela segmenta assim, né... até algum momento da... da obra, o que eles identificaram*), destaca os gestos da professora referidos aqui pela forma verbal *discute*, que como verbo transitivo pode receber como complementos tanto *os assuntos*, posposto ao verbo, mas também pelo complemento *o que eles identificaram*, posicionado após a intercalação de outra oração (*ela segmenta assim, né... até algum momento da... da obra*). Dessa forma, os textos lidos em sala de aula pela professora A com seus alunos, de acordo com a percepção de PC2, são discutidos quanto ao seu assunto e também quanto à compreensão que os alunos fazem dele.

Podemos inferir, ainda, que o dizer se refira a textos longos, livros inteiros também pelo fragmento “*ela segmenta assim, né... até algum momento da... da obra*”, em que ocorre o uso da palavra *obra* para se referir ao “objeto” lido, e também por prever para esse objeto de leitura variados momentos.

Além das questões problematizadas em torno de RD16, cabe, ainda, um exame desse excerto quanto à consideração, pela entrevistada, da importância de o professor constituir-se um leitor, para poder estimular seu aluno a ler, desenvolver com eficácia essa sua tarefa. Portanto, esse recorte, sobretudo pela passagem *ela gosta muito de literatura*, também poderia juntar-se aos recortes arrolados no agrupamento temático relacionado ao professor-leitor; ao considerarmos que a enunciadora, ao valorizar o fato de a professora por ela mencionada gostar de literatura, toma esse fato como significativo para o ensino de leitura, tanto que o insere em sua fala, em meio às considerações acerca de aspectos metodológicos que considera adequados para a formação de leitores. Mas é bom frisar que, muito embora o gosto pela leitura por parte do professor possa favorecer o estímulo à leitura do aluno, essa relação professor leitor / bom professor de leitura não é garantida, pois outras características podem contar para que se

reconheça um bom professor, já o contrário nos parece mais certo afirmar: um professor não leitor muito dificilmente será um bom professor de leitura.

Dessa forma, o entendimento dos sujeitos investigados de que a própria relação do professor com a leitura interfere de modo significativo na relação que seus alunos poderão estabelecer com essa prática aponta para o tema de nosso próximo agrupamento de recortes. Antes, porém, apresentamos um enunciado que procura efetuar uma síntese da investigação proposta nesta seção: *O professor formador de leitores precisa atentar para aspectos metodológicos na formação de leitores.*

3.1.4 Representações de Professor-Leitor na Formação de Leitores

Ao comentar o quarto agrupamento temático, que traz dizeres relacionados à relação do professor-leitor na formação de leitores, isto é, sobre como os sujeitos veem a influência dos hábitos de leitura do professor, sua relação com a leitura, na formação leitora de seus alunos, consideramos oportuno esclarecer que temos a consciência da não neutralidade das questões formuladas pela pesquisadora na obtenção dos dados. Dito de outra forma, consideramos que a introdução de uma questão específica a este respeito – *“Fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor-leitor com a formação de alunos-leitores”* – certamente influenciou dizeres que vão ao encontro dessa premissa, qual seja, a de que um professor que se constitui um leitor, que tem uma estreita relação com a leitura, certamente causará maior impacto em seus alunos em relação a essa prática, estimulando, influenciando hábitos etc.

No entanto, conforme já mencionamos anteriormente, há que se destacar que essa regularidade aparece também em respostas a outras questões, não somente a que interpela por esse tema. Em resposta à questão quatro, por exemplo – *“De que forma você acredita contribuir para a formação de leitores?”* –, alguns sujeitos colocaram que ser leitor é a principal contribuição para formar alunos leitores, outros destacam que, por gostarem muito de ler, compartilham suas próprias experiências, tanto positivas, quanto negativas com os alunos, e isso ajuda para que eles se sintam estimulados a ler e, inclusive, fiquem à vontade para interromper uma leitura que não lhes interessou.

A questão cinco – *“Você conhece um caso ou uma proposta*

interessante de ensino de leitura?” – suscitou a resposta de uma professora-supervisora que informou dar a sua contribuição mostrando aos alunos que gosta de ler e por que tem prazer nisso. Outra questão, além da de número seis, que trouxe dizeres relativos à relação do professor-leitor na formação de alunos leitores foi a de número sete – *“Fale um pouco sobre a sua relação pessoal com a leitura.”* –, em cuja resposta, uma professora-supervisora, ao falar muito positivamente a respeito das leituras variadas que faz, de seus gostos, identifica leituras que faz pensando no trabalho com os alunos, selecionando textos interessantes que acaba levando para eles.

A seguir, arrolamos alguns recortes discursivos, obtidos em resposta às questões quatro e seis, como se verá, considerados significativos em relação ao tema ora proposto:

(RD17) Pesquisadora: *Ah... e essa pergunta talvez não tenha razão de ser, porque é: de que forma você acredita contribuir para a formação de leitores? Você falou que acha que não contribuiu, mas na verdade esse despertar aí... né... ou de que forma... (questão 4)*

L4: *“É que que... não foi...É que não sou eu que formo, é / **ele se forma sozinho**, entendeu, essa é a diferença; de que forma eu contribuí pra um ser humano é... saber **buscar // conhecimento por si próprio**, saber... se interessar por algum livro, aí sim, entendeu, acho que talvez, eu **mostrando a minha paixão pela literatura** é... eu posso ter / feito alguém perceber que ela também **se identifica comigo**, essa **identificação**, essa **coisa pessoal sensitiva** que eu acho que ajuda ao aluno **despertar** pra pra gostar de alguma c... porque é assim, quem nunca aprendeu alguma matéria porque você **gostava do professor**, não é porque você gostava da matéria [...]*”

(RD18) Pesquisadora: *Fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor leitor na formação de alunos leitores, faz diferença o fato do professor ser leitor para formar leitores? (questão 6)*

PS5: *“Toda a diferença né, tanto que eu te falei que no meu caso a minha professora não gostava então ela não lia né, então é / a gente não trabalhava no ensino médio / [...] quando eu entrei na universidade foi que realmente eu tive contato né, com essa parte mais formal da / da leitura, enfim / Mas é... **eu gostava, eu sempre gostei de ler**, mas talvez os meus professores de ensino fundamental, lá antigamente, né, que traziam algumas coisas, **eu gostava muito de ler romances**, aqueles que são mal falados pela crítica né, que são aquelas séries da Abril Cultural, da Nova Cultural [...] eu vejo que para os meus alunos isso é **importante** [...] tem outras para quem eu empresto os meus livros que elas querem conversar comigo sobre aquele livro, sobre aquela história e discutir [...] então **se eu não fosse leitora, eu não teria como fazer essa discussão com eles**, como indicar um livro que é legal né, já tem livros que eu li e não gostei e eu digo para eles [...] eles precisam de algo bom que traga alegria, que seja diversão / e essa... esse meu conhecimento acho que **influencia** isso, na hora de pegar os livros, na hora de escolher de indicar para eles, quando a gente está na biblioteca eles perguntam [...]*

mas se eu não fosse leitora, não tinha como incentivá-los né, acho que ninguém dá aquilo que não tem [verdade].

A licencianda L4 afirmara, em resposta à pergunta três do roteiro de questões para entrevista, anterior a essa a que responde em RD17, que considerava que não contribuía para formar leitores nas práticas que já havia desenvolvido, no PIBID e no Cursinho, experiências mencionadas de magistério; isso porque não poderia ensinar alguém a pensar, apenas talvez despertar seu interesse.

No recorte aqui trazido (RD17), que se refere à pergunta a respeito da forma pela qual a entrevistada acredita que teria contribuído para a formação de leitores, a questão de despertar o interesse dos alunos é lembrada pela própria pesquisadora e, posteriormente, comentada pela entrevistada, que declara que a identificação que o aluno possa ter com a paixão da professora pode ajudá-lo a motivar-se para ler.

Notamos neste recorte o funcionamento da língua operado pela utilização da estratégia formulativa da repetição e do parafraseamento retórico¹⁸ (KOCH, 2004) a fim de definir a identificação que o aluno possa ter com a *paixão pela literatura* demonstrada pela professora. Vemos que essas repetições (*identifica, identificação*) e o parafraseamento (*essa coisa pessoal sensitiva*), além de procurar definir ou redefinir a identificação, funcionam também como um reforço na argumentação que vem sendo construída, a qual sinaliza também para a importância da afetividade que deve ser considerada nesse processo de identificação.

A afetividade aparece inscrita na utilização de palavras como *paixão* e *gostava*, as quais, segundo Houaiss (2012), estão relacionadas ao afeto. A primeira, *paixão*, apresenta como um dos significados “sentimento, gosto ou amor intensos a ponto de ofuscar a razão; grande entusiasmo por alguma coisa” e, ainda, entre outros, “sensibilidade, entusiasmo que um artista transmite através da obra; calor, emoção, vida”, traz uma carga semântica de intensidade. A segunda se trata de uma forma do verbo *gostar*, cujo significado, conforme o mesmo Houaiss (2012), “dedicar amor, amizade ou simpatia a (alguém); amar, querer, estimar”, apresenta um tom mais brando, mas está claramente relacionada a afeto, a afetividade. Ambas podem se relacionar também à expressão já mencionada, *essa coisa pessoal*

¹⁸ “São estratégias formulativas aquelas que se destinam a atuar na organização do texto a fim de facilitar a compreensão dos enunciados pelo interlocutor e/ou provocar a sua adesão àquilo que é dito, visando a garantir o sucesso da interação” (KOCH, 2004, p. 104). É o caso da repetição e paráfrase aqui apontadas.

sensitiva; em que o adjetivo sensitivo, aqui flexionado no gênero feminino, pode ser entendido como “relativo aos sentidos e às sensações”, ou seja, a identificação passa pela percepção de sentidos e sensações, podendo mobilizar afetos e emoções.

Considerações referentes à importância da afetividade (tomada como uma das capacidades a serem desenvolvidas nos alunos, ao lado de outras, como cognitivas, motoras, éticas) e da importância do emocional para o trabalho em sala de aula estão contempladas no texto de introdução aos PCN, como em: “Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos [...]” (BRASIL, 1997b, p. 64). Tais questões podem, portanto, se constituir num já-dito pertencente ao interdiscurso relacionado à educação, materializando-se no intradiscurso dos sujeitos inscritos nesta formação discursiva, como o que ora se apresenta.

Nesse dizer, RD17, observamos ainda a discursivização da autonomia do aluno no seguinte fragmento: *ele se forma sozinho*. Podemos relacionar essa autonomia com as pedagogias do “aprender a aprender”, assim denominadas por Newton Duarte (2001), ao mencionar a análise da presença dessa corrente educacional em documentos educacionais: o relatório da comissão internacional da UNESCO (DELORS, 1998) e a “Introdução” dos PCN (BRASIL, 1997b), realizada por ele (DUARTE, 2001).

Entre outras questões, Duarte destaca quatro “posicionamentos valorativos” advindos de tais pedagogias, entre elas, a que nos interessa aqui, estaria a valorização das aprendizagens que as pessoas realizam sozinhas, por si mesmas, portanto, sem a transmissão de saberes por outrem. Esse tipo de aprendizado, segundo essa corrente, conduziria à autonomia dos indivíduos, em contraposição à transmissão de conhecimentos, que não poderia conduzir ao desenvolvimento dessa autonomia. Para o professor, no entanto, é possível “postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.” (DUARTE, 2001, p. 36).

Duarte posiciona-se criticamente a esses posicionamentos valorativos em torno do lema “aprender a aprender” que relaciona a “algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2001, p. 38), as quais seriam, segundo ele, muito bem aceitas nos dias atuais, tendo a adesão de

boa parte dos intelectuais, cabendo, portanto, o debate em torno de tais questões.

Temos, então, que neste recorte discursivo, RD17, apresentam-se entremeados discursos da esfera pedagógica presentes de alguma maneira no imaginário acerca da Educação, vinculados, conforme apresentado, a conceitos como o de autonomia combinados a outros como o da importância da afetividade e da identificação na relação pedagógica. Embora a ideia de autonomia, defendida por L4, possa ser relacionada a uma certa corrente pedagógica que praticamente prescinde da transmissão de conhecimentos, numa hierarquização em que o aprendizado “autônomo” é considerado superior ao “transmitido”, a licencianda não deixa de conferir importância à atuação do professor, que teria o poder de mobilizar no aluno o interesse por aprender, por ler, uma vez afetado pela paixão do professor.

Para trazer considerações a respeito de RD18, já trazido na sequência de RD17, julgamos oportuno repeti-lo aqui, facilitando a leitura:

(RD18) Pesquisadora: *Fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor leitor na formação de alunos leitores, faz diferença o fato do professor ser leitor para formar leitores?* (questão 6)

PS5: ***“Toda a diferença né, tanto que eu te falei que no meu caso a minha professora não gostava então ela não lia né, então é / a gente não trabalhava no ensino médio / [...] quando eu entrei na universidade foi que realmente eu tive contato né, com essa parte mais formal da / da leitura, enfim / Mas é... eu gostava, eu sempre gostei de ler, mas talvez os meus professores de ensino fundamental, lá antigamente, né, que traziam algumas coisas, eu gostava muito de ler romances, aqueles que são mal falados pela crítica né, que são aquelas séries da Abril Cultural, da Nova Cultural [...] eu vejo que para os meus alunos isso é importante [...] tem outras para quem eu empresto os meus livros que elas querem conversar comigo sobre aquele livro, sobre aquela história e discutir [...] então se eu não fosse leitora, eu não teria como fazer essa discussão com eles, como indicar um livro que é legal né, já tem livros que eu li e não gostei e eu digo para eles [...] eles precisam de algo bom que traga alegria, que seja diversão / e essa... esse meu conhecimento acho que influencia isso, na hora de pegar os livros, na hora de escolher de indicar para eles, quando a gente está na biblioteca eles perguntam [...] mas se eu não fosse leitora, não tinha como incentivá-los né, acho que ninguém dá aquilo que não tem.”***

Logo no início de RD18, podemos enxergar uma aparente contradição emergindo do dizer da professora, na medida em que ela afirma (com uma intensidade convocada pelo uso do pronome *toda*, em *toda a diferença*) que importa o fato de o professor ser leitor para formar alunos leitores e, entretanto, logo em seguida, coloca: *no meu caso a minha professora não gostava então ela não lia*, muito embora PS5 se considere leitora. Ou seja, faz diferença, mas no caso dela

parece não ter feito. Em seguida, no entanto, ela especifica que essa situação de não leitura por parte de sua professora se dava no Ensino Médio, para mais adiante afirmar que a influência em relação à leitura pode ter vindo de um tempo mais distante, do Ensino Fundamental.

Outro dizer que denuncia uma contradição, neste recorte, é a afirmação ***eu sempre gostei de ler***, que antecede a atribuição da influência por ela recebida dos professores do Ensino Fundamental (***mas talvez os meus professores de ensino fundamental, lá antigamente***), no caso, justamente uma adversativa (iniciada por uma conjunção adversativa, *mas*, que conota “sentido opositivo” (HOAUSS, 2012).

Ainda assim, em RD18, vemos PS5 usar da repetição para formular sua argumentação no sentido da importância que confere à “qualidade” de leitor do professor para a formação de alunos leitores. É dessa maneira que a professora afirma seu gosto pela leitura, reiteradamente, como se vê destacado no excerto mencionado: *eu gostava, eu sempre gostei de ler, eu gostava muito de ler romances* e também nos outros fragmentos negritados.

Atentamos, nesse recorte, para a repetição das condicionais: *se eu não fosse leitora, eu não teria como fazer essa discussão com eles e mas se eu não fosse leitora, não tinha como incentivá-los*. O uso das conjunções subordinativas condicionais em orações subordinadas, segundo Cunha e Cintra (2001), indica “uma hipótese ou uma condição necessária para que seja realizado ou não o fato principal” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 587). Partindo dessa conceituação, podemos ver na fala da professora PS5 o quanto esta considera seu estatuto de *leitora* importante para trabalhar a leitura com seus alunos, a ponto de considerá-lo mesmo condição para a realização dessa prática, sem a qual isso não seria possível.

Destacamos ainda do recorte RD18 o adjetivo *importante* (*eu vejo que para os meus alunos isso é importante*), relacionado ao seu gosto pela leitura e direcionado aos seus alunos, ou seja, seu gosto pela leitura é importante para seus alunos; e a forma do verbo transitivo direto *influenciar* (*esse meu conhecimento acho que influencia isso*), tendo como sujeito o *conhecimento* da entrevistada relacionado à leitura (a uma certa leitura de *diversão*, que traz *alegria*) e como complemento o pronome demonstrativo *isso*, que se refere à escolha de livros para ler (*na hora de pegar os livros, na hora de escolher de indicar para eles*). Não podemos deixar de notar, nesses fragmentos, um imaginário a respeito do que ler

(associado aqui a uma literatura voltada ao prazer, à diversão, à alegria), no entanto, nos ateremos à temática ora abordada, ou seja, a relação do professor-leitor na formação de alunos-leitores, uma vez que uma discussão mais ampla a respeito dos objetos de leitura considerados na formação de leitores já foi realizada na seção 3.1 deste capítulo.

Podemos entender, ainda, que, para PS5, a relação que o professor tem com a leitura certamente influencia sua atuação nesse eixo de ensino, formar leitores, sendo vista mesmo como fator essencial para esse fazer e se configurando, ainda, como fator de um certo empoderamento do professor. Porém, dada a heterogeneidade característica do discurso, em que estão sempre presentes as “palavras dos outros”, as “outras palavras” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21), irrompe em seu dizer a contradição mencionada já que muitas vezes “falam junto” com o sujeito, no momento da enunciação. Um exemplo dessa heterogeneidade, conforme apontado em nosso referencial teórico, é a emersão no fio do discurso de lugares-comuns, constituindo-se pré-construídos. Tais emersões apresentam-se como um saber consensual, portanto de fonte incerta, que se refere a algo que “todo mundo sabe” e que sustenta a argumentação desenvolvida. Em RD18, podemos “decalcar” da materialidade linguística uma construção desse tipo: *ninguém dá aquilo que não tem*, que, justamente, reforça a argumentação produzida, a qual concorreria para o entendimento de que, não tendo uma relação estreita com a leitura, o professor não tem como provocar em seus alunos o interesse para essa prática.

Essa situação pode nos levar a pensar num imaginário em torno da relação professor-leitor e formação de alunos leitores, ao qual PS5 tentou corresponder, dando lugar em alguns momentos ao equívoco.

Podemos remeter, neste momento, à difícil situação exposta em nossa fundamentação teórica (mais precisamente na seção 1.1.3 *A leitura do professor*), em que trazemos a abordagem de alguns pesquisadores, como Soares (2001), Batista (1998) e Oliveira (2008), que tratam da condição dos professores contemporâneos, ou pelo menos de parte significativa deles, que tem uma relação muitas vezes tardia com a leitura, como parece ser o caso de PS5 (que comenta seu acesso à leitura, através de algumas professoras do ensino fundamental, e posteriormente na universidade, quando tem oportunidade de ter contato com essa *parte mais formal da leitura*), marcada pela escolarização e voltada a ela também, entre outros aspectos.

Oliveira (2008), por exemplo, ao investigar professores de Português da rede paulistana, toca em características como a origem de famílias com baixa escolarização, pouco contato com a leitura na infância, baixa remuneração, longa jornada de trabalho, que dificultariam uma relação mais íntima do professor com a leitura. Com relação aos nossos informantes que já se constituem professores (PS e PC), encontramos alguns elementos consonantes com os apresentados por Oliveira, como uma relação com a leitura por vezes dificultada pela falta de tempo, pelo preço dos livros, ou até o ressentimento de não ter tido contato com a leitura de modo mais satisfatório na infância. É o que observamos, por exemplo, no seguinte recorte discursivo, que se refere à questão de número sete, transcrita no próprio recorte:

(RD19) Pesquisadora: *Fale um pouco sobre a sua relação pessoal com a leitura. O que você lê, onde, quando, consegue, né, muitas vezes, ler, com que objetivo / ?* (questão 7)

PS4: *Na verdade, ultimamente, eu tenho lido mais / por / **pela profissão** mesmo, né, tenho procurado, procuro temas, coisas relacionadas ao dia-a-dia [...] então eu leio muita coisa relacionada à sala de aula [...] também busco em sites, agora livro assim [sua leitura pessoal / tem que ter tempo] **tem que ter tempo, e assim / a gente trabalha** [...] mas agora falar assim que eu peguei, acho que esse ano o único livro que eu li foi o de Machado de Assis, aquele “Papéis avulsos”, que a minha filha me perguntou, ‘eu falei, gente, eu não lembro mais, deixa eu ler de novo’, então foi / falando assim ‘ah, o que que você leu pessoal, fora curiosidades, revistas assim’, foi Machado de Assis, né, não li nenhum outro, li os livros paradidáticos que eu trabalhei com eles, **mas li em função da escola**.*

Em RD19, a professora entrevistada pontua que tem realizado leituras atendendo a uma demanda imposta pela *profissão*, ou seja, faz leituras selecionando textos para trabalhar com os alunos ou textos que possam fundamentar melhor seu trabalho. Já suas leituras pessoais, que adensariam sua relação com essa prática, sua constituição como leitora propriamente dita, ficam prejudicadas pela falta de tempo, sugerida mesmo pela pesquisadora, mas reforçada pela entrevistada quando esta aponta o motivo dessa falta de tempo: o trabalho – *tem que ter tempo, e assim / a gente trabalha*. Assim, podemos relacionar esse excerto ao que pontua Batista acerca da leitura “escolar” que praticam os professores, aprendida na escola, via uma certa sistematização ou escolarização da leitura, e também destinada às atividades nessa instituição, sendo esta última a situação esboçada por PS4.

Pelo uso da conjunção coordenativa adversativa *mas* (em *mas li em função da escola*), que inicia uma oração conferindo-lhe uma ideia de contraste, podemos notar que nossa interlocutora pressupõe haver um “tipo” de leitura ao

evocarmos sua *relação pessoal* com a leitura na questão 7: as realizadas por interesses pessoais; e, já que sua leitura apresenta-se “em contraste” com o esperado, a enunciadora utiliza a adversativa. É como se dissesse, “você me pergunta sobre leituras realizadas por interesse próprio, *mas* as que fiz foram *em função da escola*”.

Considerando leitura a que se faz de textos literários, PC2 neste RD20, utiliza-se, como outros sujeitos em recortes analisados nesta seção, de um funcionamento discursivo pela repetição, provocando um efeito de sentido de reforço de sua argumentação.

(RD20) Pesquisadora: *Fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor leitor com a formação de alunos leitores?* (questão 6)

PC2: “Ah, é muito **diferente**, né, eu tenho um colega [...] e ele trabalhava com literatura, NOSSA ele é **apaixonado por literatura**, então os meninos **adoravam** era / era muito **diferente** porque eu estava iniciando e eu não tive literatura infantil na universidade e **eu comecei cheia de dificuldades** e fazia tudo errado, né, ((risos)) é / aí eu fui atrás dele e ele foi me dando as dicas [...] ele é **apaixonado** então era muito **diferente**, as aulas dele eram **apaixonantes**, os alunos **adoram** [...] então ele é uma pessoa que eu me lembro assim, falar de leitura ele faz um trabalho muito bom, então a gente vê que faz muita **diferença** do professor leitor do professor que não é, ele consegue **transmitir**, porque ele tem **bagagem**, ele **tem o que falar para os alunos**.”

Temos aí a repetição do adjetivo *diferente*. Podemos entender o uso desse adjetivo com uma conotação positiva e utilizado em comparação à própria prática de PC2 na época a que se refere. Essa professora considera que naquela ocasião ela mesma não se sentia preparada para trabalhar a leitura de seus alunos (*eu comecei cheia de dificuldades*), pelo fato de sua formação enquanto professora não focalizar a literatura infantil e por estar em início de carreira. Então o professor de que se lembra era diferente, pois tinha uma relação diferente da que ela tinha com a leitura, ele era *apaixonado* (palavra também repetida no excerto, além do uso de adjetivo da mesma família, *apaixonantes*). Outra palavra que se repete é o verbo *adorar*, nas formas *adoravam* e *adoram*, para expressar o quanto esse envolvimento com a leitura afetava positivamente os alunos desse professor.

Atentamos, ainda, com relação a esse recorte discursivo, para o uso da metáfora da *bagagem* (*porque ele tem bagagem, ele tem o que falar para os alunos*), associada ao professor representado na fala de PC2, como um lugar-comum, que, como tal, pertence à categoria de pré-construído (algo evidente, natural), funcionando como apoio a sustentar as afirmações da professora.

Indo ao encontro do que os sujeitos colocaram aqui a respeito dessa relação do professor-leitor no estímulo à leitura de seus alunos, Colomer (2007) aponta pesquisas que se realizaram comprovando a importância do “contágio” por meio de um adulto (professor ou outro) para o “descobrimento e apego à leitura” (COLOMER, 2007, p. 108). Uma pesquisa em âmbito nacional que podemos juntar a essas na observação de um reconhecimento na figura do professor de um agente importante no fomento à leitura é a intitulada Retratos da Leitura no Brasil¹⁹. De acordo com essa pesquisa, numa rápida visita que fizemos a seu conteúdo, o professor ou professora é apontado, em segundo lugar no número de respostas, como a pessoa que mais influenciou ou incentivou a gostar de ler (7% das respostas), antecedido apenas pela mãe ou responsável do sexo feminino (com 11% das respostas). Mesmo que tais números apontem para uma possível dispersão – já que a influência de tais pessoas totalizaria apenas 18% dos entrevistados –, ainda podemos considerar o fator da influência de alguém pertinente, segundo a mesma pesquisa, pois, entre os considerados leitores²⁰ (56% dos entrevistados), 55% afirmam não ter tido influência de ninguém, mas entre os não leitores (44%) este índice é de 83%. Ou seja: quando não se tem alguém que incentive ou influencie à leitura, as chances de não se formarem leitores é maior.

Dessa forma, diante da análise que esse agrupamento temático nos permitiu, podemos chegar a um enunciado que sumariza traços distintivos do professor que forma leitores na atualidade: *O professor formador de leitores precisa ser um bom leitor para que possa fomentar a leitura de seus alunos, embora muitas vezes as condições de que dispõe não favoreçam seu próprio desenvolvimento enquanto leitor.*

Ao investigar dizeres de sujeitos, inscritos em diferentes posições-sujeito, em busca de agrupamentos temáticos comuns a licenciandos, professores da rede pública e professores universitários vinculados ao PIBID, trabalhamos com a possibilidade de uma homogeneização dos discursos relacionados à formação de leitores nas escolas nas duas instâncias investigadas. De fato, pela análise de dados, confirmamos que emergem dos recortes discursivos selecionados discursos

¹⁹ Em sua quarta edição (mar. 2016), executada pelo Ibope Inteligência, a pedido do Instituto Pró-livro – criado e mantido pelas entidades ABRELIVROS (Associação brasileira de editores de livros), CBL (Câmara brasileira da Indústria do livro) e Snel (Sindicato nacional das editoras de livros). Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

²⁰ O critério adotado para a consideração de leitor, pela pesquisa, é a leitura de ao menos um livro (mesmo que incompleta) durante o período de três meses anteriores ao momento da entrevista.

que compõem um imaginário discursivo muito similar tanto na instância escolar quanto na acadêmica. Ou seja, as representações sobre o que seja o professor formador de leitores, nos três conjuntos de sujeitos inscritos em diferentes posições-sujeito (licenciandos, professores-supervisores e professores-coordenadores) congrega quatro grandes grupos temáticos: a) consideração sobre o que ler; b) instabilidade na formação do leitor; c) aspectos metodológicos considerados para a formação de leitores e d) a relação do professor-leitor na formação de leitores na escola.

Pela análise de tais agrupamentos, foi-nos possível elaborar alguns enunciados que guardariam traços das representações de professor formador de leitores na contemporaneidade especificamente por sujeitos mais diretamente envolvidos com a formação docente (por meio da participação do PIBID), os quais aqui retomamos conjuntamente, no parágrafo seguinte.

O professor formador de leitores está diante de uma instabilidade: seja em relação a que objetos de leitura considerar para o desenvolvimento da leitura de seus alunos; seja em relação ao trabalho de formar leitores. Por essa razão, precisa tanto atentar para aspectos metodológicos na formação de leitores; como ser um bom leitor, para que possa fomentar a leitura de seus alunos, embora muitas vezes as condições de que dispõe não favoreçam seu próprio desenvolvimento enquanto leitor.

No entanto, encontramos destacadas também nos dados algumas discrepâncias entre os conjuntos de sujeitos, com regularidades temáticas mais específicas a certos sujeitos e não a outros, como o valor social da leitura na contemporaneidade e uma escolarização da leitura. É o caso do agrupamento temático que trazemos em seguida, “Representações do valor social da leitura na contemporaneidade”, referente à esfera escolar, com excertos, portanto, extraídos de dizeres específicos dos professores-supervisores entrevistados.

3.2 AGRUPAMENTOS DE TEMAS DIVERGENTES NA RELAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES CONJUNTOS DE SUJEITOS

3.2.1 Representações do Valor Social da Leitura na Contemporaneidade

Em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, obra referida por

nós em nosso capítulo teórico, a antropóloga francesa Michèle Petit (2008) aborda a questão do papel da leitura para os jovens na sociedade contemporânea, marcada por mudanças sociais, econômicas, tecnológicas que alteram a perspectiva dessas pessoas em relação ao seu futuro.

Diante da preocupação com a “falta de leitura” dos jovens, observada de modo geral pela sociedade, a pesquisadora destaca, primeiramente, dois posicionamentos: a consideração da leitura de livros como algo obsoleto na “era do visual” e o lamento em torno da afirmação de que os jovens não leem mais. As razões apontadas para o primeiro posicionamento giram em torno da afirmação da preferência pelos mais novos aos meios audiovisuais, como cinema e televisão, identificados “com a modernidade, a rapidez e a facilidade”, ou de atividades compartilhadas relacionadas ao esporte e à música. Em relação ao segundo posicionamento, Petit comenta o temor do que se considera a “perda de uma experiência humana insubstituível”, vista como “território íntimo” de “liberdade e solidão” e comenta, ainda, outros motivos para esse lamento, como a saudade, por parte da sociedade, de uma leitura tida como adestramento que buscava “dominar os jovens”, por meio da leitura de textos considerados “edificantes” (PETIT, 2008, p. 17-18).

Com relação a esse quadro – pintado por meios de comunicação como uma disputa entre “Antigos e Modernos”, em que aqueles lamentam a diminuição da leitura com argumentos que não atraem os jovens e estes consideram que as outras formas de acesso à ficção que não a literatura não ficam a desejar para “suprir nossa necessidade de narração” (PETIT, 2008, p. 18) –, a antropóloga posiciona-se considerando que a despeito de uma diminuição, em algumas pesquisas, do número de leitores, a juventude é ainda a fase em que a leitura está mais presente, conclusão que ela toma não a partir de dados estatísticos, quantitativos, mas de sua pesquisa que primou por ouvir demoradamente, com atenção a particularidades, os jovens em situação de vulnerabilidade a respeito dos benefícios considerados por eles pelo encontro com a leitura de livros.

A questão do valor social da leitura na contemporaneidade – ou seja, o imaginário a respeito dessa prática numa época em que novas formas de leitura, de entretenimento e de acesso ao saber despontam – reflete-se na escola, onde professores e alunos lidam diariamente com a leitura de textos variados em meio, muitas vezes, a embates entre discursos distintos ou até conflitantes em

relação à leitura. Parece que, por ser parte da realidade cotidiana do professor da Educação Básica, encontramos essa temática presente de maneira mais significativa nos dizeres de professores-supervisores, já que atuam diretamente na formação de leitores nesse nível educacional.

Passemos a investigar os dizeres de duas professoras-supervisoras (em RD21 e RD22):

(RD21) Pesquisadora: *Agora tem outra questão aqui / fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor leitor com a formação de alunos leitores / faz diferença, né, o professor ser um leitor?* (questão 6)

PS2: “[...] realmente eu falo para eles quando você assiste um filme você se **emociona** com o filme, você se **alegra**, você, né, se **angustia** com as coisas que estão acontecendo, porque isso não acontece com o livro?, tem que acontecer também, ainda mais com o livro que na / na / numa / numa leitura de um filme **a cena está lá pronta** e quando você está lendo você vai **construindo**, você vê muito **mais detalhes**, né, você **sente muito mais profundamente** o livro do que um filme / E porque que eles **adoram** televisão, **adoram** ir no cinema ver um filme e tal e o livro... **desapega do livro?** [está aí uma questão, né?] **é a facilidade**, né, de estar pronto [exige um pouco menos, talvez] claro, muito menos [muito menos].”

Em RD21, vemos emergir um discurso semelhante a este que nos coloca Petit (2008) em relação à consideração de que a leitura de livros estaria sobrepujada pelo contato com outras formas de entretenimento, associadas com características da contemporaneidade, como facilidade e velocidade. PS2 refere-se ao modo como essas formas de ficção afetam os jovens, ao reproduzir o diálogo que costuma ter com seus alunos: *eu falo para eles quando você assiste um filme você se **emociona** com o filme, você se **alegra**, você, né, se **angustia***, nos quais faz uso dos verbos *emocionar*, *alegrar*, *angustiar*, cujos significados estão relacionados a sentimentos, que seriam provocados pelo contato com a ficção, e diga-se, considera não somente sensações agradáveis, haja vista a presença da angústia, entre as emoções lembradas.

Ou seja, a professora considera que os alunos afetam-se e apreciam esse envolvimento com as narrativas, consumidas através do audiovisual – *adoram* (usado duas vezes) –, no entanto, embora o livro, segundo ela, permita um adensamento das sensações, expresso pela utilização de *profundamente* modificando o verbo sentir (*você sente muito mais profundamente o livro*), e de *detalhes* (*vê muito mais detalhes*), e permita também uma construção, portanto, uma participação ativa do leitor (em contraposição ao produto audiovisual, em que “*a cena está lá pronta*”), os jovens preterem o livro, em nome de uma *facilidade*.

Chama-nos a atenção o uso do verbo *desapegar* (no fragmento *E porque que eles **adoram** televisão, **adoram** ir no cinema ver um filme e tal e o livro... **desapega do livro?**). Houaiss (2012) traz como significado do verbo *desapegar*: “fazer perder ou perder o envolvimento, a dependência ou o compromisso com; afastar(-se), libertar(-se)” (grifos nossos); podemos notar, a partir da fala da professora, o uso do verbo *desapegar* relacionado ao livro, nesse sentido de “perder o envolvimento”. No entanto, o significado registrado pelo lexicólogo para *desapegar* abrange também a perda de uma dependência, de um compromisso, o que nos faz considerar o vestígio no dizer da professora de uma representação de leitura como algo de que se queira livrar-se, uma leitura escolar relacionada à obrigatoriedade e apassivamento. Também podemos remeter o sentido de *desapega* a um certo uso comum relacionado a largar, jogar fora algo que se consome, tal como em situações em que essa forma verbal (*desapega*) é utilizada em propagandas de *sites* de compra e venda de produtos e serviços, referindo-se, portanto, a algo sem valor, comparado a lixo.*

Em suma, nos dizeres da professora encontramos traços linguísticos que reverberam efeitos de sentido conflitantes: ao mesmo tempo em que temos um discurso que considera as possibilidades de profundo envolvimento permitido pelo encontro com narrativas, adensamento propiciado pela leitura na forma de livros, sobretudo, também temos vestígios de um discurso relacionado à leitura enquanto adestramento, enquadramento, “domínio” dos jovens (conforme PETIT, 2008) ou, a uma leitura escolar, como a que descreve Batista, relacionada a “uma forma de didatização da leitura” (BATISTA, 1998, p. 12), própria da instituição escola. De uma prática escolar de leitura que teria por objetivo subjugar-los, obviamente, os alunos procuram se *desapegar*, afastar-se e mesmo “libertar-se”, para utilizar mais um significado proposto pelo lexicógrafo para “*desapegar*”.

Vejamos o que ocorre em nos dizeres de outra professora-supervisora, em RD22:

(RD22) Pesquisadora: *E você conhece um caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura, sei lá, por exemplo, programas diretores, ações de incentivo à leitura tanto da educação quanto fora dela né... ou mesmo assim, gestos do professor, do mediador de leitura, que você considera que contribui?* (questão 5)

PS4: “[...] uma **dificuldade** que a gente encontra é o uso de **celulares**, eles são... é **tudo muito imediato**, então à vezes você dá algum trabalho alguma coisa visando a leitura, **alguma pesquisa pro aluno ler**, pra trazer alguma informação, **ele não lê mais ele joga** um conteúdo às vezes na internet e copia

*(incompreensível)... daí você vai perguntar pra ele, ‘mas o que que você pesquisou? o que que você aprendeu? o que que você leu?’ então fica mais **difícil**, é...*

Em RD22, há a menção ao imediatismo, como referência a uma característica da atualidade, lembrando mais uma vez as trazidas por Petit (2008), conforme mencionado, de uma modernidade, velocidade e facilidade. A facilidade também aparece discursivizada no dizer da professora, PS1, ao comentar a forma com que os alunos fazem pesquisa: **ele não lê mais ele joga um conteúdo às vezes na internet e copia**. Desse fragmento, destacamos a expressão *ele não lê*, em vez disso *joga* o conteúdo na internet, para depois copiar. A forma verbal *joga* pode nos remeter ao sentido apontado mais acima relacionado a *desapega*, ou seja, fazendo menção a algo sem valor, que se “joga fora”. A utilização do verbo *jogar* pode nos levar, também, a uma associação a algo descompromissado, irrefletido, lembrando-nos o sentido, apontado por Houaiss (2012), “expor à sorte; aventurar, arriscar”, em contraposição a ler, que poderia ser entendido nesse fragmento, como uma atitude mais detida, apurada, que poderia levar, portanto, a uma maior reflexão e aprendizado. Essa atitude reflexiva, no entanto, não é mais observada nos alunos, os quais recorrem a meios de comunicação tecnológicos, que possibilitam interações instantâneas, como os celulares, o que acaba por se apresentar como um obstáculo para os professores. Reconhecemos a discursivização desse obstáculo na utilização das palavras *dificuldade* e *difícil* (*uma dificuldade que a gente encontra e fica mais difícil*), aquela trazendo o significado “o que impede, embaraça; estorvo, obstáculo” e esta, “que oferece obstáculo, risco ou perigo; impraticável, inacessível” (HOUAISS, 2012).

Nota-se que a professora parece se referir a duas realidades conflitantes: a dos alunos – voltados a novas ferramentas de comunicação, que promovam facilidade, com alta velocidade – e a proposta pela escola – que exige um outro ritmo, desacelerado, de aprofundamento e reflexão. Essa divergência em torno das práticas de leitura efetivadas por alunos e das ofertadas pela escola, bem como a necessidade da busca de formas de aproximação entre elas, pelos professores, é abordada em nossa fundamentação teórica, via referência a alguns pesquisadores, como Max Butlen (2015) e Machado (2010).

Já em RD23, recorte dos dizeres de uma professora-coordenadora, que atua, portanto, junto a alunos da Licenciatura em Letras, observamos um posicionamento diferente em relação à utilização das novas tecnologias para o ensino da leitura, mais positivo. PC1, para responder à questão a respeito da forma

que procura contribuir para a formação de leitores, vai relacionando as ações que desenvolve e o propósito (*instigar esses alunos*). Vejamos o excerto:

(RD23) Pesquisadora: *E a próxima questão é justamente o que você está... para onde você está direcionando, de que forma você procura contribuir para essa formação de leitores?* (questão 4)

PC1: *Com esses **questionamentos**, com a busca de **textos que / que não sejam tão óbvios** e que possam **instigar** esses alunos é / com **inserção de algumas tecnologias** que ajudam essa / esse melhor / melhor entendimento do texto / eu acho que / que nesse ponto.*”

Primeiramente, em relação a RD23, arriscamo-nos a destacar, ainda que numa análise muito sumária, uma tentativa frustrada de controle do dizer, interpretado por nós pela brevidade da resposta dada, por algumas hesitações que revelam que o pensamento está em processamento (marcadas no excerto pelas barras /), bem como pelo que parece ser uma inesperada interrupção do dizer, dando por finda a resposta em: *eu acho que / que nesse ponto*. Ao que nos parece, nesse trecho assinalado, iniciado por *eu acho que*, a professora cria a expectativa de que prolongaria um pouco seu dizer, complementando a oração iniciada, talvez, com outros exemplos; no entanto, após pequena pausa, encerra sua fala, simplesmente elipsando o complemento do verbo *achar*, e reforçando o término da resposta com uma expressão de caráter anafórico (que retoma o anteriormente posto): *que nesse ponto*.

Apesar de tais considerações, encontramos, nesse recorte, vestígios de representações do valor social da leitura. A partir da materialidade linguística utilizada, que conta com palavras como: *questionamentos*, *textos que não sejam tão óbvios*, *instigar*, observamos uma intenção de formação de leitores críticos, que possam refletir, questionar e construir sua própria leitura, já que em vez de oferecer respostas acerca do entendimento do texto, a professora sugere *questionamentos*, pretende que os alunos possam ler *textos que não sejam óbvios*, textos que possam *instigar*. Por *textos que não sejam tão óbvios*, podemos entender textos cujo significado não esteja tão patente, tão claro, exigindo do leitor a realização de inferências, no sentido de desvendar algo que estaria oculto ou subentendido, nas entrelinhas. Ou seja, em contraposição a um entendimento de leitura enquanto atitude passiva que poderia servir a um adestramento ou domínio dos jovens, como o discurso resvalado em RD21, temos aqui o discurso de uma leitura ativa e crítica, que prevê construção de sentidos pelo sujeito, uma perspectiva discursiva de leitura.

É em meio a gestos de formação de leitores de PC1 voltados a uma

atitude ativa do sujeito leitor, conforme interpretamos, que aparece a *inserção de algumas tecnologias*, no recorte que analisamos. A referência a novas práticas de leitura, possibilitadas pelo uso de tecnologias, são vistas e tomadas pela professora-sujeito supostamente em favor de um ensino crítico e emancipatório, ou seja, uma confiança no poder de tais recursos, que corresponderia, a nosso ver, mais a um assujeitamento da enunciadora (PC1) a um certo discurso que está em vigência na atualidade. Conforme Ruiz (2016), em artigo onde apresenta a leitura analítica de artigos acadêmicos sobre o professor na era digital, haveria a “exaltação de um saber pós-moderno que toma como foco central as novas tecnologias de informação e comunicação”, ou, ainda, está em curso, atualmente, uma “*vontade de verdade* (FOUCAULT, 1999 [1971]) que relaciona educação e tecnologia” (RUIZ, 2016, p. 280) e que interpela o professor a voltar sua atenção às mesmas e modificar sua prática de ensino, tornando-se outro.

Não podemos nos esquecer de refletir a respeito do teor das leituras de que falam as professoras-supervisoras e a professora-coordenadora. Podemos supor que PS2, sujeito de RD21, fala de uma leitura de textos de ficção, literários, já que compara assistir a filmes a ler livros, em que histórias são contadas ou em que *coisas [...] estão acontecendo*. Já PS4, em RD22, trata de uma leitura voltada à pesquisa, como podemos observar em seu dizer *alguma pesquisa pro aluno ler*. Em RD23, a situação de leitura não é esboçada pormenorizadamente, nem a professora, PC1, parece referir-se a um momento específico de sua aula, mas genericamente a quaisquer momentos em que pratique a leitura junto de seus alunos.

Procurando sintetizar as investigações realizadas nesse tópico da análise, consideramos que os professores-supervisores, considerados nesta pesquisa, apontam como algo importante em seu trabalho a consideração do valor social da leitura, na sociedade contemporânea. Isso possivelmente porque, no contato diário com os alunos, encontram certa resistência à leitura, atribuída por tais professores-supervisores como decorrente do valor da leitura considerado pela sociedade contemporânea, afeita a características como a rapidez, ou o imediatismo, e a facilidade na obtenção de entretenimento ou de acesso a conhecimentos – valor este, no entanto, negado pelas professoras. Há, ainda, a questão apontada por nós na análise de RD21 de um certo vestígio de um valor de doutrinação que a leitura já teve por parcela da população e da escola, e que, entretanto, ainda deixa suas

marcas. Já, em relação ao ensino superior, podemos vislumbrar, na fala de PC1, uma outra valorização da leitura na contemporaneidade: a leitura enquanto construção, associada ao desenvolvimento da criticidade, para o que recursos tecnológicos supostamente podem auxiliar.

Um enunciado que poderia sumarizar, portanto, o percurso investigativo explorado nesta seção poderia ser: *O professor formador de leitores depara-se com diferentes valores sociais da leitura, o que repercute em seu fazer diário.*

Na sequência, trazemos um agrupamento temático que se refere a uma visão de sujeitos da instância acadêmica sobre a instância escolar, uma vez que os recortes trazidos foram recuperados dos dizeres de licenciandos e de professores-coordenadores, os quais tratam, de uma certa forma, da didatização da leitura que ocorre nas escolas de Educação Básica.

3.2.2 Representações de uma Escolarização da Leitura

Conforme afirmado, este agrupamento reúne excertos tanto de licenciandos quanto de professores-coordenadores, a respeito de uma escolarização inadequada da leitura, que ocorreria na escola básica. Notemos que os sujeitos-enunciadores de tais recortes posicionam-se em relação à Educação Básica com certo distanciamento, o que, por um lado, favorece a postura crítica, que aponta falhas, lacunas, e por outro, pode revelar pouco conhecimento do que efetivamente se faz na escola. Embora tenham uma relação com essa instituição, por meio do PIBID, inclusive, no momento da enunciação, esses sujeitos falam de outra posição discursiva que não de envolvidos diretamente com a realidade escolar: de licenciando e de professor universitário, portanto, de quem não está dentro da escola, mas mais distante dela que os professores-supervisores, de quem fala do outro e não de si mesmo.

Dessa forma, podemos afirmar que as considerações trazidas neste agrupamento temático representam um olhar da academia (professores universitários e alunos universitários) para o fazer pedagógico de formação de leitores que ocorre no âmbito da escola de Educação Básica. Entendemos que seria ideal um olhar crítico dos próprios professores-supervisores que atuam nessa instância sobre seu trabalho, no entanto, esta seria, por certo, uma raridade. De

modo que, pelo fato de os professores não criticarem seu próprio trabalho, em seus dizeres, não se configurou uma regularidade quanto à escolarização da leitura. E isso pode ter-se dado por razões de diferentes ordens, no entanto, vislumbramos algumas delas: a intenção por parte das professoras-supervisoras (professoras da Educação Básica) de preservar sua imagem, considerando uma situação de pesquisa como esta, e até um certo ressentimento em relação à instituição acadêmica – que ficaria “de fora” do fazer laborioso que enfrentam tais professores diariamente em condições muitas vezes de grande dificuldade, para dizer o mínimo.

Reconhecemos, por outro lado, uma visada de otimismo na fala de tais professoras, refletido na recordação das ações que vêm sendo realizadas de maneira acertada, a despeito dos problemas que se avolumam, e, ainda, de idealismo tido, talvez, como arma preciosa e necessária para enfrentar a lida diária. Talvez esse otimismo e esse idealismo por nós observados possam indiciar, ainda, um desejo do sujeito de ser representado de uma forma diferente da qual se vê representado pela imprensa, por exemplo, de maneira negativa, como “mau leitor” (BATISTA, 1998).

Passemos aos recortes discursivos selecionados para este agrupamento:

(RD24) Pesquisadora : “*É, o que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada? Nas escolas, né?!*” (questão 2)

L5: “*Então, é aquilo como a gente falou agora na primeira, né, a escola é assim, aí eu / meu aluno, eu sou professora de português, e **dentro da literatura eu vou lá e peço para ele ler livros, fazer um resumo, uma análise e está tudo certo, aí ele leu, porque é / na mente do professor ele leu, só que nós não podemos nos esquecer que hoje nós temos a internet e tudo o que a gente quer a gente vai buscar ali, seja uma análise, um resumo, é, uma explicação, daquilo ou daquele livro que está sendo lido / então o que acontece, o aluno perde o interesse de fazer a leitura do livro...***”

(RD25) Pesquisadora: “*O que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada nas escolas?*” (questão 2)

PC1: “[...]*é / é / o texto tem sido abordado, a leitura tem sido abordada é... de uma **forma bastante superficial, né, atendendo algumas necessidades, mas não propriamente ensinar o aluno a fazer a sua leitura, uma leitura mais aprofundada** daquele assunto que está sendo tratado, né, dentro do / do tema [...]*”

Em RD24, questionada a respeito de sua opinião acerca da forma como a leitura tem sido ensinada nas escolas, L5 anuncia a descrição de uma cena, *a escola é assim*, em seguida, apresenta as personagens: *meu aluno, eu sou professora de português*, o cenário: *dentro da literatura*, para, finalmente, voltar-se à

ação da cena que está sendo montada: *eu vou lá e peço para ele ler livros, fazer um resumo, uma análise*. Há, ainda, a menção ao resultado: *está tudo certo, aí ele leu*. A licencianda vai construindo seu discurso de modo a erigir uma cena verossímil, que se desenvolva chegando ao “final feliz”, *está tudo certo*, até o momento que revela a farsa que se instaurara: *porque é / na mente do professor ele leu*. Ou seja, a licencianda coloca em pauta uma artificialidade no ensino de leitura, utilizando-se da metáfora do teatro, em que cada um sabe seu papel e o desempenha de modo a não destoar, nem sair do roteiro programado, fazendo-nos lembrar de modelos já de certa forma cristalizados de encaminhamentos metodológicos em torno da leitura lembrados por teóricos referidos em nossa fundamentação, podendo ser exemplificados pela seguinte citação:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de terminado o período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (COSSON, 2014, p. 22)

Assim, PC1, em RD25, caracteriza a forma como a leitura tem sido ensinada como *bastante superficial*, superficialidade atribuída tanto aos objetivos deste ensino – *atendendo algumas necessidades* – quanto ao resultado por ele obtido, uma leitura não *aprofundada*. Podemos associar os objetivos relacionados ao ensino da leitura – entendidos por nós a partir de as *necessidades* abordadas pela professora-coordenadora, como a presença do interdiscurso inscrito no intradiscurso – a uma bibliografia que tem servido de base de fundamentação para considerações a respeito do ensino de leitura nas escolas.

A utilização da leitura de textos atendendo a propósitos variados, que vão desde o ensino da língua, a formação moral e a aquisição cultural, até a construção de uma identidade nacional, conforme pontuamos em nossa fundamentação, é reconhecida por inúmeros pesquisadores (BUNZEN, 2011; COLOMER, 2007; SOARES, 2001; entre outros). Um estudo que parece ter abalizado essa questão é o publicado por Marisa Lajolo, em 1982 (LAJOLO, 1986[1982]), intitulado “O texto não é pretexto”, que compõe a coletânea organizada por Regina Zilberman, *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*.

Nesse texto – ao qual se refere Geraldi (1984) em outro texto inserido na publicação que também se tornou referência para pensar o ensino de Língua Portuguesa, o artigo “Prática de leitura de textos na escola”, do livro *O texto na sala de aula: leitura & produção* –, Lajolo denuncia atividades que se dão em torno da leitura na escola e que acabam por prescindir de um significado e benefício reais para a formação de leitores, em favor de outros objetivos, ou “pretextos”, como: a) usar o texto como exemplo de comportamentos desejáveis; b) usar o texto como um “modelo de língua”, c) usar o texto como pretexto para motivar redações, d) usar o texto para o ensino de história da literatura.

Dada a reconhecida influência que tais publicações tiveram na pesquisa acadêmica acerca da leitura, podemos observar como tais entendimentos a respeito das práticas de leitura na escola permeiam o imaginário daqueles que estão envolvidos de alguma maneira com essa questão, como é o caso, supomos, de PC1, nesse RD25.

Sendo assim, o agrupamento temático ora proposto permite-nos reconhecer nos recortes discursivos selecionados uma representação da escolarização da leitura, também observada na bibliografia que percorremos para a fundamentação acerca da leitura, em nossa pesquisa. Dessa maneira, algumas formas de se trabalhar a leitura nas escolas, marcadas por uma artificialidade (RD24) e por uma superficialidade (RD25), ajudam a compor o imaginário desses sujeitos acerca do professor formador de leitores.

Como enunciado síntese dessa temática propomos: *O professor formador de leitores trabalha a leitura de maneira equivocada e superficial.*

CONCLUSÃO

Esta pesquisa tomou como tema a formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental, propondo-se a problematizar aspectos identitários do professor formador de leitores, aspectos que estariam associados à representação de questões relacionadas a esse profissional e seu fazer pedagógico. Dessa forma, propusemo-nos a rastrear representações de professor formador de leitores que emergissem de dizeres de sujeitos da Educação, vinculados ao PIBID de uma instituição pública de ensino superior, de modo que pudéssemos entrever na materialidade linguística traços do imaginário acerca do professor que forma leitores e de questões que afetam esse fazer.

Essa empreitada, no entanto, longe de pretender revelar uma verdade outrora ocultada por um véu ou algo que o valha, pretende mais constituir-se numa possibilidade de leitura, tendo como uma das bases teóricas a noção, advinda dos Estudos Culturais, de que a identidade não se encontra nunca completada, uma, mas fragmentada e em processo. Também é considerada a heterogeneidade discursiva, ou seja, o pressuposto teórico de que o sujeito ao falar o faz a partir de vários posicionamentos que podem se mostrar conflitantes no fio do discurso. Uma das mostras disso é a irrupção, no intradiscurso, de lugares-comuns, tidos como saberes pré-construídos que seriam mobilizados, a fim de evidenciar um saber consensual.

Conforme concebida, na introdução desta pesquisa e também no capítulo 2 (que traz os aspectos metodológicos), a investigação dos dizeres de sujeitos vinculados ao PIBID – que abarca representantes de posicionamentos subjetivos distintos: o sujeito em formação inicial, o professor em atuação na Educação Básica e o formador de professores, no Ensino Superior – propiciou-nos oportunidade para um olhar mais abrangente, ou, conforme mencionado, contribuiu para uma visão longitudinal acerca do tema proposto. A opção por este recorte marca nosso interesse para com a docência e especialmente com a formação de professores, inclusive pela vinculação, no programa de pós-graduação, à linha de pesquisa de número 3 – Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens.

Dessa forma, o processo de identificação que procuramos olhar aqui encontra no PIBID um lugar privilegiado, uma vez que este coloca em contato

sujeitos comprometidos com a docência a partir de lugares distintos (escola e academia). Nesse encontro, podem ocorrer consonâncias e embates que enriquecem o processo de identificação e influenciam a forma de o sujeito representar a realidade que o cerca, e dessa forma intervir nessa realidade por meio de uma ressignificação.

Nossa hipótese inicial era a de que haveria uma divergência entre as representações observadas nos dizeres dos sujeitos investigados, a depender da posição-sujeito por eles ocupada. No decorrer do processo de análise, em meio a uma grande dispersão de temas relacionados à formação de leitores no Ensino Fundamental, pudemos observar algumas regularidades que dizem respeito às três posições enunciativas, que resultaram em quatro agrupamentos temáticos. No entanto, foi possível observar, também, que existem especificidades relativas a cada posição-sujeito, expressas em dois agrupamentos temáticos. Consideramos, assim, que nossa hipótese foi parcialmente confirmada.

Para desenvolver nossa pesquisa, então, foram realizadas entrevistas com sujeitos selecionados, a partir de um roteiro previamente concebido, que, no entanto, conforme mencionado, não foi seguido à risca, já que, muitas vezes, durante a resposta de um entrevistado, a questão colocada desdobrava-se em outras afins. Notamos também que na fala, como é de se esperar, os sujeitos, ao elaborarem seus dizeres no momento mesmo em que os enunciavam, cometiam alguns desvios, digressões, relatos que, no entanto, guardavam alguma relação com o tema proposto pela questão colocada, havendo momentos em que as nossas interferências se davam no sentido de retornar à questão central.

Pudemos observar, assim, alguns sujeitos refletindo sobre questões acerca da formação de leitores, como, por exemplo, relatado por PS1, em meio à resposta à questão 8 (*Você teria mais a dizer sobre essa questão?*), no seguinte fragmento: *penso dessa forma, depois que eu falei com você que eu penso assim.* Ou seja, a professora em questão coloca que, a partir da nossa conversa a respeito do tema formação de leitores, pôde pensar algumas questões que envolvem sua prática pedagógica. Se isso não pôde ressignificar efetivamente sua prática, ao menos pode ter ajudado a voltar sua atenção à formação de leitores em suas aulas, o que pelos dizeres analisados parecia não ocorrer com frequência, podendo, assim, levá-la a futuras leituras, pesquisas, a uma motivação para refletir melhor a respeito disso, o que pode vir a repercutir na sala de aula.

Da mesma maneira, para mim, pesquisadora, esse caminho gerou possibilidades de olhar com outros olhos para algumas convicções ou questões que pareciam “naturais”, pelo menos de desconfiar do que parecia óbvio, bem como de conhecer situações diversas que envolvem o ensino de leitura. Assim, pensamos que esta pesquisa pode trazer contribuições na medida em que problematiza questões acerca da formação de leitores nas escolas e, ainda, provocar uma atitude de reflexão, nos entrevistados, na pesquisadora e, possivelmente, em outros que se interessem pelo tema, pesquisadores ou não. Essa reflexão pode vir a provocar deslocamentos, que propiciem uma ressignificação do fazer docente de formar leitores, podendo inclusive alcançar as salas de aulas, com mudanças nas práticas, advindas de tais ressignificações.

Conforme pontuado, com base na análise discursiva realizada, apontamos para alguns traços do professor formador de leitores, que se apresentam comuns aos dizeres dos sujeitos das duas instâncias investigadas, escola e academia. Apesar de identificarmos uma grande dispersão de temas e também de observarmos características da identificação como as trazidas por Hall (2006), como a “suturação” e a “sobredeterminação”, reveladas nos dizeres dos sujeitos quando trazem elementos distintos e algumas vezes conflitantes, pudemos, como mencionado, organizar as regularidades percebidas por meio de quatro agrupamentos temáticos, que indicariam traços identificatórios do professor formador de leitores.

Em relação ao primeiro deles, que se refere aos objetos de leitura, encontramos tanto o que entendemos como vestígios de assujeitamento a um discurso pedagógico, presente em documentos oficiais – segundo o qual se devem formar leitores a partir da diversidade de gêneros discursivos dos usos sociais –, quanto traços representativos de ecos de uma tradição escolar, voltada ao uso do texto literário.

No segundo agrupamento, instabilidade na formação de leitores, observamos lacunas em relação a esse fazer docente (negação de que haja um trabalho nesse sentido, não reconhecimento da leitura como um conteúdo a ser ensinado) e um distanciamento por parte dos professores em relação à posição de formador de leitores.

O tema do terceiro agrupamento são os aspectos metodológicos na formação leitora; aqui encontramos descritas atividades de estímulo à leitura,

afirmações que nos levaram a aventar um atravessamento, nos dizeres dos entrevistados, de certo discurso pedagógico associando a leitura ao “dever do prazer” (COLOMER, 2007, p. 109); isso, entretanto, ao lado de trechos que pareciam se referir à leitura como experiência vivenciada de modo significativo. Também foi possível vislumbrar em algumas falas irrefreadas uma tentativa de preencher um vazio pelo excesso, um “falar sobre” a atividade da leitura, mas um falar não implicado nessa atividade, conforme apontamos no texto de análise.

O quarto e último agrupamento de temas comuns aos grupos de sujeitos refere-se à leitura do professor ou à influência que a constituição do professor como leitor exerce sobre a formação de alunos leitores. Nesse agrupamento, destacamos a menção à afetividade e à identificação entre professor e alunos, a emergência no fio do discurso de lugares-comuns, como saberes pré-construídos ao lado de contradições em torno da temática.

Em nosso gesto interpretativo, procuramos sumarizar esses traços característicos do professor em alguns enunciados, apresentados a seguir, os quais apresentam-se numerados aqui, para facilitar a leitura e a compreensão de possíveis relações entre eles:

(1) O professor formador de leitores está diante de uma instabilidade em relação a que objetos de leitura considerar para o desenvolvimento da leitura de seus alunos;

(2) O professor formador de leitores está diante de uma instabilidade em relação ao trabalho de formar leitores;

(3) O professor formador de leitores precisa atentar para aspectos metodológicos na formação de leitores;

(4) O professor formador de leitores precisa ser um bom leitor para que possa fomentar a leitura de seus alunos, embora muitas vezes as condições de que dispõe não favoreçam seu próprio desenvolvimento enquanto leitor.

Tais traços levam-nos, portanto, a pensar numa instabilidade na formação de leitores. Por *instabilidade*, podemos entender, conforme registrado por Houaiss (2012), “ausência de estabilidade; falta de solidez, de firmeza” e também “qualidade do que é instável”, sendo que o adjetivo *instável* corresponde a, conforme o mesmo lexicógrafo, “que não tem estabilidade, que é suscetível de tombar, cair, virar”. Ou seja, pretendemos, pelo uso do termo *instabilidade*, ainda que a língua seja falha e sujeita a equívocos, dar conta de denunciar uma situação de escassez

da leitura na escola, ou de um processo de esmorecimento dessa frente de trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa, que, sem a firmeza necessária, pode vir a tombar, cair, não se realizar.

Tal instabilidade, conforme comentado em nossa fundamentação teórica acerca da leitura, pode se dar devido a contingências históricas relacionadas ao papel ocupado por essa atividade nas aulas de Língua Portuguesa e a questões mesmas de constituição dessa disciplina escolar. Porém, numa tentativa de interpretar a sumarização que propusemos das representações encontradas nos dizeres analisados, podemos atribuir essa instabilidade tanto a uma falta de fundamentação teórica para o trabalho docente com a leitura, quanto a uma lacuna em relação ao objetivo escolar de formar leitores (que não é tomado muitas vezes como previsto no conteúdo programático planejado), e também ao fato de o professor, devido a algumas situações apontadas na análise (falta de tempo, de fundamentação, e formação inicial deficiente em relação à leitura), ter poucas condições de investir em sua própria formação leitora, que, como sabemos, dá-se ao longo de toda a vida.

Quanto às reflexões que podem se suscitadas a partir dos agrupamentos temáticos discrepantes na relação entre os grupos de sujeitos – representações do valor social da leitura na contemporaneidade e representações de uma escolarização da leitura –, consideramos que se tratam de questões específicas em muito relacionadas à posição assumida pelo sujeito, sobretudo quanto à escolarização da leitura vista como inadequada por sujeitos que estão mais distanciados da Educação Básica.

Numa tentativa de sintetizar também esses traços específicos do professor formador de leitores, apresentamos a seguir os enunciados, identificados como I e II:

(I) O professor formador de leitores depara-se com diferentes valores sociais da leitura, o que repercute em seu fazer diário;

(II) O professor formador de leitores trabalha a leitura de maneira equivocada e superficial.

O primeiro deles refere-se a uma representação observada nos dizeres de professores; já o segundo refere-se a uma representação de licenciandos e professores-coordenadores, correspondendo, portanto, a um olhar da academia, mais distanciado na Educação Básica.

Com a investigação aqui empreendida, e conscientes da não neutralidade do pesquisador, não objetivávamos lançar juízos de valor acerca dos dizeres dos entrevistados, tampouco oferecer métodos ou receitas para a formação de leitores, mas problematizar, como mencionado, questões relacionadas ao tema, fomentando o debate e podendo, dessa forma, talvez, viabilizar reflexões acerca do trabalho do professor formador de leitores, contribuindo para que cada professor possa construir e reconstruir, num processo contínuo, os significados para este seu fazer, modificando-o da forma que entender e tantas vezes quantas julgar necessário.

A partir da análise dos enunciados sumarizadores dos traços que compõem um imaginário (pibidiano) acerca do professor formador de leitores na escola brasileira na contemporaneidade, podemos levantar algumas considerações à guisa de conclusão.

Os traços a que chegamos a partir dos enunciados 1 e 2, que se referem a uma instabilidade em relação aos gêneros discursivos a serem lidos e à própria atividade de formação leitora, indicam, a nosso ver, a necessidade de se investir – tanto na formação inicial de professores quanto na que se dá concomitantemente à atividade docente – em conhecimentos acerca de aspectos metodológicos para o trabalho com a leitura (correspondente ao enunciado 3) e na formação leitora do professor (correspondente ao enunciado 4). Os traços considerados discrepantes, relacionados ao valor social da leitura (enunciado I) e à escolarização equivocada da leitura (enunciado II), também estão presentes nesta relação uma vez que dizem respeito a aspectos metodológicos (enunciado 3), pois o professor carece de procurar formas mais eficazes de trabalhar com a leitura em sala de aula, ultrapassando algumas formas cristalizadas, ou a chamada inadequada escolarização da leitura, e de lidar com dificuldades decorrentes de distintos valores sociais que a leitura e, sobretudo, a leitura literária tem na contemporaneidade.

Tendo em vista as relações que pudemos estabelecer entre os traços identitários do professor formador de leitores, apontamos para a necessidade de que conhecimentos relacionados à leitura e à leitura literária – que, como vimos, tem perdido lugar nas aulas de Língua Portuguesa – frequentem com mais assiduidade a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e estejam

previstos em políticas públicas voltadas para o fomento e o desenvolvimento efetivo da atividade leitora nas escolas.

Por fim, esperamos que os fios que ficaram soltos na tessitura do nosso trabalho possam ser realinhados por novas e promissoras pesquisas, que investiguem o lugar do ensino de leitura em outras instâncias e paragens, como a universidade, por exemplo, em seus cursos de graduação, sobretudo de Letras e Pedagogia, e também de pós-graduação, incluindo a pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Sur la reproduction**. Paris: Puf, 1995.

ANDRADE, Eliane Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas**: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. 2008. 266 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas.

ANGERMULLER, Johannes. **Análise de discurso pós-estruturalista**: as vozes do sujeito na linguagem em Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e Sollers. Campinas: Pontes, 2016.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV – Revue de Linguistique**, n. 26, 1982, p. 91-151.

_____. Heterogenidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BARONAS, Roberto Leiser. **Ensaio em análise de discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

_____. **Estudos discursivos à brasileira**: uma introdução. Campinas: Pontes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

BOURDIEU, Pierre. O que falar quer dizer. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 75-88.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.

Brasília, MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUTLEN, Max. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 543-564, abr./jun. 2015. Entrevista concedida a Belmira Oliveira Bueno e Neide Luzia de Rezende.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAMBERS, Aidan. **Tell me: children, reading and talk**. South Woodchester: Thimble Press, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1984.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno. (Org.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade – Formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUVINEL, Maria de Fátima. A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito. In: I EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, I, 30 nov.-2 dez. 2003, Goiânia. **Anais... UEG**, 2003. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ledipe/Gt1/6-a_leitura_literaria.htm>. Acesso em: 4 fev. 2017.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **A nova gramática do Português contemporâneo**. 3. ed. revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DE SINGLY, François. *Les jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture; Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), 1993. (Les dossiers – éducation & formations).

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: _____. (Org.) **Introdução à linguística: I. objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011[2002].

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999a. Edição original: 1971.

FREUD, S. Group psychology and the analysis of the ego. **Civilization, society and religion**, vol. 12 selected works, Harmondsworth, Penguin, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. **As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito**. 2002. 239 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras: um estudo do discurso político britânico sobre a Índia (1942-1947)**. 1998. 203 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103-133.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 23, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200004>. Acesso em: 10 dez. 2016.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Grande dicionário da Língua Portuguesa. Versão online**, 2012. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#0>>. Acesso em: 30 out. 2016.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012. Trad. de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986 [1 ed. 1982].

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **The language of psychoanalysis**. Londres: Hogarth Press, 1985.

LIMA, Sheila Oliveira; MELO, Henrique Furtado de. Leitura literária e vivência criativa no espaço carcerário. **Via atlântica**, São Paulo, n. 28, p. 293-309, dez. 2015.

LIMA, Sheila Oliveira; SILVA, Angela Rodrigues da; MELO, Henrique Furtado de. Leitura literária nas séries iniciais do ensino fundamental: subjetividade na formação do leitor. **XI Seminário de pesquisa em ciências humanas – SEPECH – Humanidades, estado e desafios didático-científicos**. 27-29 jul. 2016. p. 1222-1230.

LIMA, Sheila Oliveira. Leitura literária no ciclo 1 do Ensino Fundamental: para um letramento além do literal. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUCSP, v. XXX, p. 112-127, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/25119>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 417-437.

MAINGUENEAU, Dominique. Paratopia. In: _____. **Discurso literário**. São Paulo, Contexto: 2006. p. 87-147.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 1, p. 163-189, 2007. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a07.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. 1999. 184 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 1999.

MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização**. 2015. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – UEL, Londrina, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.36317. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Leitura, literatura e escola:** sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura:** relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. 2008. 272 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1943/1912>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. O próprio da análise de discurso. **Escritos**, Campinas, Labeurb, n. 3, 1998. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2016.

_____. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. In: Orlandi, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura:** da História no Discurso. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994. p. 7-14.

ORTEGA Y GASSET, José. El Quijote en la escuela. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 1993.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político.** São Paulo: Kairós, 1979.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Portuguesa. Paraná, 2008.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 74 -87.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise et. al. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010.

_____. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1988].

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/730>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, jul./dez. 2005, p. 305-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010>. Acesso em: 21 mar. 2017.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. O discurso acadêmico sobre o professor na era digital. **Relin** - Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 24, n.1, jan./jun., 2016, p. 257-291. ISSN on-line: 2237-2083. DOI: 10.17851/2237-2083.24.1.257-291. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/7810/8853>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1. ed.1988]

SILVA, Mauro Mendes da; COX, Maria Inês Pagliarini. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Polifonia**, Cuiabá, v. 5, n. 5, p. 27-48, 2002. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1159/922>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. Letramento em verbete: o que é letramento. In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. p.15-25.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercados de Letras e Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

TARDIF, Maurice. O saber dos professores e sua formação. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Parte II, p. 225-303.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

VARELLA, Simone Garavello; CURCINO, Luzmara. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. **Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 337-354, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4157/3091>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 260 fls. Tese (Doutorado em Letras, área de Teoria Literária) – Unicamp, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986 [1 ed. 1982].

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.