



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA -UNEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**CLEIDE SELMA ALECRIM PEREIRA**

**A CASA, A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: travessias de leitura  
de professores da cidade de Euclides da Cunha**

**SALVADOR**

**2016**

**CLEIDE SELMA ALECRIM PEREIRA**

**A CASA, A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: travessias de leitura de  
professores da cidade de Euclides da Cunha**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no âmbito da Linha de Pesquisa II, Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verbena Maria Rocha Cordeiro.

**SALVADOR**

**2016**

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB  
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

**P436**

Pereira, Cleide Selma Alecrim

A Casa a Universidade e a Escola: Travessias Euclidiana  
de Leitura Literária / Cleide Selma Alecrim Pereira. Salvador-  
2016

141 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verbena Maria Rocha Cordeiro

. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Contemporaneidade

1 Leitura - Histórias 2.Literatura- Ensino. 3. Formação de  
Professores 4. Ensino Médio

**CDD 028.9**

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins acadêmicos,  
desde que seja citada a fonte.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### A CASA, A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: TRAVESSIAS DE LEITURA DE PROFESSORES DA CIDADE DE EUCLIDES DA CUNHA

CLEIDE SELMA ALECRIM PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de abril de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



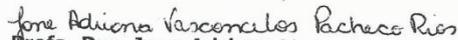
Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Teoria da Literatura  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.



Profa. Dra. Luciana Sacramento Moreno  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Linguística e Letras  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*Dedico esta escrita a todos os professores que, como eu, adiaram uma etapa de sua vida, sem nunca deixarem de acreditar ser possível a realização desta conquista, mesmo em meio às atribuições que o dia a dia da vida pessoal e profissional nos impõe.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, pela certeza da sua presença em minha vida, sem a qual eu não teria a coragem e a serenidade para acreditar na vitória.

À professora Verbena Cordeiro pela paciência, serenidade e competência na condução da orientação; pelos livros emprestados e e-mails trocados em tempos de correria. Agradeço por, mesmo em meio a problemas de saúde, cirurgia e tratamento, não ter parado de trabalhar para que tudo ocorresse em tempo.

Às professoras Jane Adriana V. Rios e Maria Helena Rocha ( Malena ) pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e, especialmente, à professora Luciana Moreno que muito humanamente e com disposição aceitou rever meu texto na impossibilidade da professora orientadora.

Aos professores do Educandário Oliveira Brito, meus ex-alunos (as) e colaboradores (as) desta pesquisa, que doaram seu tempo e seus saberes de vida e de profissão para que este texto fosse possível. Obrigada pela confiança e cumplicidade de todos(as).

Aos meus amados irmãos José Floriz, Idevalter, Valcirlan, Felizberto, Joana Darc , João e Agnes, companheiros e portos seguros de todas as horas.

A meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelo carinho, respeito e compreensão pela minha ausência nos momentos de lazer em família.

Aos amigos-irmãos de caminhada pelo apoio incondicional, pelo aconchego, pela compreensão e escuta nos momentos de dúvida: Maria Anória, Clebemilton, Claudia, Valter, Romi, Cremilda, Edna, Vânia, Ana Carla e Marileide.

Aos colegas da Casa de Oração Bezerra de Menezes, especialmente Jandir, e Vânia.

Aos meus alunos do Ensino Médio e do Campus XXII em Euclides da Cunha, razão maior desta pesquisa na área da educação.

A Juciana Cerqueira, diretora do campus XXII da UNEB e aos colegas professores pelo apoio, compreensão e por terem viabilizado a minha saída para o mestrado.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas e aprendizagens, carinho e cumplicidade, especialmente Djanira, Suziara e Núbia.

À minha querida e amada mãe, Idalice Alecrim, pelo exemplo de ser humano, pela fortaleza em minha vida, companheirismo e apoio incondicional, e a meu amado pai, Walter Pereira, (*in memoriam*), exemplo de vida, que, embora não tenha tido a oportunidade de se escolarizar, foi um grande leitor e estimulador da educação dos filhos. Pelo amor, confiança e presença constante em minha vida, mesmo que em planos diferentes.

Enfim, ao meu bem mais precioso, minha filha Isadora Alecrim, que mais diretamente sentiu a minha presença-ausência nesse tempo de travessias. Pela compreensão, amor e encorajamento, mesmo por vezes reclamando atenção. A ela dedico todo o meu sucesso, pois sem o seu amor, sua presença, sua alegria, a força para tal empreendimento não seria possível.

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do  
Universo...*

*Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra  
qualquer,*

*Porque eu sou do tamanho do que vejo*

*E não do tamanho da minha altura...*

*(Alberto Caeiro)*

## RESUMO

Esta pesquisa analisa as histórias de leitura, da infância aos dias atuais, de seis professores egressos do curso de Letras Vernáculas do campus XXII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na condição de docentes do Ensino Médio. O objetivo geral é investigar como se constituíram estas histórias de leitura na vida e profissão desses professores e quais as implicações na atividade docente no Ensino Médio para a formação do leitor. A pesquisa fundamenta-se na ideia de que a formação leitora do professor contribui para fazer deste um mediador de leitura que estimula nos alunos o gosto pela leitura literária. De natureza qualitativa, o trabalho utiliza-se da abordagem autobiográfica na perspectiva de Ferraroti (2010) e Souza (2006, 2008), dentre outros, como método de investigação e para isto faz uso da entrevista narrativa para a coleta dos achados da pesquisa. A base teórica desse trabalho fundamenta-se também em autores que abordam a Sociologia da Leitura e as suas práticas culturais em diferentes espaços sociais, tais como Chartier (2011), Lafarge e Sagré, (2010) e Abreu (2006). Para a concepção de literatura e do ensino da Literatura, ancora-se Cândido em (1995), Todorov (2010) Paulino (2008,2004), Cosson (2014), Lajolo (2001) e Cordeiro (2006, 2015). E a discussão sobre a formação docente ampara-se em Nóvoa (1989), Tardif (2012,2014) e Antunes (2011). A análise dos dados colhidos aponta uma forte tendência dos docentes às práticas tradicionais do ensino de literatura em que o foco é na leitura obrigatória do texto/obra para fins avaliativos. Os resultados também assinalam um descompasso entre os estudos oferecidos na universidade e o que os professores na escola podem articular entre a teoria e a prática no ensino médio. Evidencia-se ainda a necessidade de ampliação da discussão sobre a formação dos docentes, a leitura como prática cultural e o fortalecimento da pesquisa nos cursos de graduação voltada ao ensino de literatura e à formação do leitor.

**Palavras-chave:** Histórias de leitura; Ensino de literatura; Formação de professor do Ensino médio.

## ABSTRACT

This research analyzes the storytelling of six graduate teachers in the course of Letras, UNEB/ campus XXII, from childhood to the present days. These teachers currently work in high schools. The overall objective is to investigate the process of construction of reading stories on the life and work of these teachers and what are the implications in teaching activities in high schools for the formation of the reader. The research is based on the idea that the reader teacher training contributes to make this a reading mediation process that encourages students' taste for literary reading. This is a qualitative research that uses autobiographical approach based on some authors such as Ferraroti (2010) and Souza (2006, 2008), among others. To collect the research findings I used the narrative interviews. The theoretical basis of this investigation also consists of authors who address the sociology of reading and their cultural practices in different social places such as Chartier (2011) , Lafarge and sagre, (2010 ); Abreu (2006). For the conception of literature and the literature teaching I elected Candide (1995), Todorov (2010) Paulino (2008.2004) Cosson (2014), Lajolo (2001) and Lamb (2006, 2015 ). Finally, the discussion on teacher training bolsters in Nóvoa (1989), Tardif (2012.2014) and Antunes (2011). The analysis of the data collected shows a strong tendency of teachers to traditional practices of literature teaching in which the focus is on the compulsory reading of the text / work for evaluative purposes. The results also indicate a gap between the studies offered at the university and what the teachers can articulate between theory and practice in high school. It also shows the need to expand the discussion of the training of teachers, reading as a cultural practice and the strengthening of research in undergraduate courses focused on the teaching of literature and formation of the reader.

**Keywords:** Reading stories; teaching of literature; high school teacher training.

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1. DE SALVADOR A EUCLIDES DA CUNHA: itinerários, lócus e sujeitos da pesquisa</b>	
1.1. Delineamento metodológico	27
1.2. Euclides da Cunha e o EOB: o lócus da pesquisa	35
1.3. “O euclidiano é, antes de tudo, um forte!”: Professores sujeitos da pesquisa	39
<b>2. DA HISTÓRIA AOS LUGARES DAS HISTÓRIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES</b>	<b>43</b>
2.1. O lugar da família na iniciação leitora dos professores	45
2.2. O lugar da escola na história de leitura dos professores	54
2.3. O lugar do curso de Letras nas histórias de formação e de leitura dos professores	60
2.4. O lugar da profissão na história de leitura dos professores	70
<b>3. ENSINO DE LITERATURA NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES</b>	<b>81</b>
3.1. “Ser ou não ser leitor?” Concepções de leitura e de leitor pelos professores	83
3.2. A literatura que os alunos leem e a que os professores indicam: Transgressão ou tradição?	101
3.3. Estratégias, suportes e metodologias nas aulas de literatura	113
<b>DIÁLOGOS FINAIS</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente sempre tem enfrentado desafios provocados por mudanças na sociedade, dado que a escola está atrelada ao meio social de que faz parte. Nos tempos atuais, período contemporâneo, globalizado e informatizado, os jovens têm trazido de suas casas e lugares, comportamentos, atitudes e aprendizagens que têm modificado a rotina das salas de aula. Isso, no entanto, tem demandado uma maior preparação teórica, metodológica e humanística dos professores, uma ação educativa consistente e inovadora para lidar com esse público, principalmente no que se refere ao incentivo à leitura literária<sup>1</sup>, seja nos livros ou em outros suportes acessíveis a eles, de forma a que essa prática se torne cada vez mais presente e significativa no cotidiano desses jovens.

Tzvetan Todorov (2014, p.33) afirma que a literatura “nos faz compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver”. É dessa perspectiva que desenvolvo esta pesquisa, como alguém que concebe a leitura literária como uma das possibilidades vitais ao ser humano, algo que possa preenchê-lo e dar sentido à sua vida e do qual o professor possa constituir-se num mediador em sala de aula para além dos estudos teóricos ou críticos e avaliativos, tomando a leitura do texto na sua significância ímpar e imprescindível aos alunos.

O ato de ler passou por transformações na história da sociedade. Da leitura oral e coletiva à leitura do impresso e privativa, ela foi se modificando frente às mudanças sociais, culturais e econômicas da sociedade. A leitura como prática social, seja como ato coletivo ou individual, seja silenciosa ou em voz alta, se consolida plenamente com a valorização da família burguesa e, conseqüentemente, a ampliação de leitores para consumir o produto numa educação assumida pelo Estado.

Embora a leitura do texto literário fizesse parte das aulas nas escolas brasileiras no passado, tais textos apenas “serviam como objeto de cultura, como culto do estilo e do bem escrever, ou mesmo como suporte das análises sintáticas e

---

<sup>1</sup> Sempre que aparecer o termo leitura, ensino de leitura, ou história de leitura, estarei me referindo à leitura do texto literário.

morfológicas”<sup>2</sup>. No entanto, com a ampliação do entendimento do que seja literatura, “como arte que se constrói com palavras”, a leitura literária foi sendo adotada pelos currículos das escolas as quais passaram a organizá-la e mantê-la em seus programas, principalmente no Ensino Médio, como disciplina obrigatória nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, esse ato firmado pelas instituições manteve as associações, clubes, igrejas, sindicatos e bibliotecas desobrigados dessa responsabilidade de promoção da leitura entre sua clientela e associados, ficando a literatura sob a responsabilidade da escola, e conseqüentemente dos docentes, os quais são “cobrados” pelo incentivo aos alunos para serem leitores potenciais e contumazes. No entanto, apenas estes profissionais sozinhos em suas salas de aula, isolados na escola, dificilmente conseguirão resolver o que se chama “déficit” de leitura num país como o Brasil, de história recente de democratização, de práticas de alfabetização e letramento, necessitando que outros agentes (bibliotecas, sindicatos, associações de bairros, universidades, igrejas etc) assumam também esta tarefa, que não é só da escola e da família.

A necessidade de ensinar e incentivar os alunos com a leitura literária na escola fundamenta-se na ideia de que, enquanto arte e legado da humanidade, segundo Cândido (1995) e Machado (2011), a literatura não deveria ser “negada” a ninguém, sobretudo aos estudantes do ensino médio que a tem no currículo escolar. Uma literatura concebida como um bem cultural acessível, disponibilizado e incentivado a todos pelo professor, o qual, nesse espaço, seria o agente mediador da leitura e da formação do sujeito leitor sem obrigá-lo, necessariamente, a isto, mas trazendo-o para a compreensão dessa linguagem e para a vivência de outras experiências ficcionais.

A importância da leitura literária incentivada na escola não é um mero discurso exagerado ou desprovido de sentido, pois, como nos informa Todorov (2014, p.76), a literatura “pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos, que nos cercam”. Talvez a sua materialidade, o seu efeito significativo não seja tão percebido para quem a utiliza no dia a dia, desde cedo. No entanto, ela pode preencher os ‘vazios’ de muitos indivíduos, quando a descobrem, mesmo na fase adulta.

---

<sup>2</sup> Orientações Curriculares Nacionais, p. 52. Portal. [mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

Assim como as outras artes, também por meio da literatura a vida pode ser interpretada e ressignificada continuamente. Isso é o que faz sentido para os leitores, já que somos seres em busca de explicações tanto para nossas vidas quanto para a vida dos outros e esse entendimento ou questionamento pode vir mediante a leitura. É na e pela linguagem, que cria e recria a vida real ou ficcional, que as narrativas literárias buscam traduzir o humano, desvelar ou ocultar sua potência de vida ou de morte, sua centelha de luz ou de ódio, a inquietação e as lacunas de cada ser humano, as máscaras sociais, pois o seu discurso carrega em si a capacidade de provocar inquietações, paixões, grandezas e misérias.

É nesta arte da palavra literária que podemos de repente nos sentir representados por ela, como parte de um todo que existe. Em nós moram todas as faces humanas, todas as possibilidades e tendências. A literatura pode ser tanto reveladora quanto ocultadora, por isso a sua importância humana, histórica, social não deve ser relegada pela escola/professores ou outros agentes sociais. Todorov (op cit, p 77) afirma que o leitor procura na obra que lê o sentido para a sua vida, se não a literatura estaria condenada a desaparecer. Somando a isto, Rocco (1999, p 113) esclarece que “a literatura e as outras manifestações artísticas em conjunto, quando bem desenvolvidas pela escola, geram também fora dela, intercâmbios ilimitados entre indivíduos-obra de arte- e comunidade; entre lazer, informatividade e fruição”.

Cândido (1988) coloca a arte literária ao lado de outros bens necessários e imprescindíveis ao ser humano como a alimentação, a saúde, a instrução, a liberdade individual e as crenças, como parte da vida das pessoas, sejam nas suas mínimas ou máximas formas e manifestações. Portanto, para o autor, em sentido amplo, a literatura é um direito que precisa ser garantido a todos. Também sobre isso se posicionou Giardinelli (2010, p. 46), para quem “a educação e a leitura são direitos que o Estado deve garantir a todos os seus cidadãos”. No entanto, pesquisas apontam que muitos jovens, que já cursaram o Ensino Médio, e, até mesmo o Ensino Superior, não têm incluído a leitura em sua rotina, principalmente a literária.

Segundo a tese de doutorado de Ernani Mugge, *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor* (2011, p.15, UFRS), no primeiro ano da

prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>3</sup>, em 1998, 30% dos inscritos disseram não ler romances ou livros de ficção. Assim também na pesquisa do Instituto Pro-Livros, Retratos da Leitura no Brasil<sup>4</sup> (2008, p. 15 e 22), a qual tem como objetivo “medir a intensidade, forma, motivações e condições para a prática da leitura no Brasil” e para a qual “o país ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores”, traz os seguintes dados sobre a leitura: 19% dos entrevistados, considerados não- leitores<sup>5</sup>, têm Ensino Médio completo, enquanto 2% tem nível superior. Em 2011, a terceira edição da referida pesquisa aponta que 25% dos estudantes do Ensino Médio são considerados “não leitores”<sup>6</sup>, contra 5% para o nível superior, ou seja, houve uma diminuição do número de leitores no país de 2007 a 2011, anos de realização da pesquisa sobre a leitura da população brasileira.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p 63)<sup>7</sup>, cujo objetivo é “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”, referem-se ao declínio das leituras dos jovens que ingressam no Ensino Médio, informando que neste nível de ensino, as aulas de literatura têm tido poucas práticas de leitura literária dos autores representativos da literatura brasileira. Tais ações são substituídas pelo estudo da História da Literatura e dos estilos de época. Assim, “no lugar da leitura das obras ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes” (MEC, 2006). Contudo, uma pesquisa de Ricardo Chacón (2015)<sup>8</sup>, a qual foca o leitor “comum” dos livros e das telas, revelou “uma ampla gama de escolhas de leitura, referida a gêneros e suportes textuais” entre os estudantes do Ensino Médio, leituras estas em que não apenas os impressos se intercalam com as telas, mas nas quais os gêneros

<sup>3</sup> O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no ano de 1998. Tem por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio no Brasil.

<sup>4</sup> Pesquisa do Instituto Pro-livro, Retratos da Leitura no Brasil realiza entrevista face a face na população brasileira residente com 5 anos ou mais, independente de alfabetizadas ou não. Outros objetivos: Levantar o perfil do leitor e do não leitor de livros; coletar as preferências do leitor brasileiro; identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros no Brasil; levantar o perfil do comprador de livros no Brasil; Identificar a penetração da leitura de livros no Brasil assim como o acesso a eles.

<sup>5</sup> A pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2008) considera como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa.

<sup>6</sup> Para Retratos da leitura no Brasil (2011), não-leitor é aquele não leu qualquer livro nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

<sup>7</sup> Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio; volume 1.portal.mec.gov.br

<sup>8</sup> CHACÓN, Ricardo Horacio Piera. *Outras Cartografias Leitoras*: dois livros, oito jovens, um adulto. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia. SALVADOR, 2015

literários também se revezam. Tal pesquisa sinalizou, de igual forma, que a 'autonomia' leitora dos jovens pesquisados é gerada mais pela falta de uma mediação por parte de leitores experientes, do que por uma experiência que garanta tal independência.

O discurso a respeito da diminuição do número de leitores não é somente aqui no Brasil. Também foi atestada, segundo Lafarge e Segré, em pesquisas na França, as quais indicaram que os jovens passaram a ler menos na década de 1990 (quando comparado com a década de 1970), atraídos por outros lazeres como cinema, música e TV. Para as autoras, "a mudança dos suportes de leitura significa uma mudança nos modos de praticá-la, nas maneiras de apropriar-se dos conteúdos" (LAFARGE E SEGRÉ, 2010, p.99)

Diante disso, esta pesquisa preocupa-se, primeiramente, com a forma como os docentes do Ensino Médio, mediadores de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa constituíram-se como leitores desde a infância à fase adulta, por entender que a formação e a experiência leitora dos professores são basilares para uma boa mediação de leitura na escola. Para tanto, investigo suas histórias de leitura para compreender a relação destas com o ensino de literatura promovido por eles em sua sala de aula, por entender que a trajetória de leitura dos docentes não só se relaciona com os profissionais em que se tornaram, mas também contribui para fazer com que estejam ou não mais preparados para o ensino da literatura.

Assim, frente a esta realidade, por um lado, deveria haver uma preocupação com a forma como os professores constroem ou podem construir propostas para as práticas e acessos à leitura literária na escola básica, especialmente no Ensino Médio. Por outro lado, saber se a formação universitária do professor e os saberes advindos da sua história de vida e de leitura, assim como da profissão, têm lhe ajudado na busca por metodologias, estratégias e práticas inovadoras de incentivo ao gosto e hábito da leitura literária, sem ter de apenas obrigar os alunos, mas ensinando-lhes maneiras de ler e de gostar de ler, transformando o ambiente da sala de aula em local adequado à ação estimuladora do ato da leitura, também deveria ser uma questão a se levantar.

Isto posto, o tema leitura literária/ ensino de literatura nessa pesquisa de Mestrado não surgiu por acaso para mim, pois faz parte da minha história de vida e

formação profissional. Como professora que atua no ensino médio na escola pública há vinte e três anos em Salvador e há doze no curso de Letras Vernáculas em Euclides da Cunha – Bahia sinto-me autorizada a falar dessa temática como alguém que vivenciou e vivencia de perto a realidade da leitura literária na escola básica com as possibilidades, sucessos e entraves nesse ambiente.

A leitura entrou na minha vida, primeiramente, na família, pelo incentivo de meu pai, um leitor em potencial, que mesmo sem escolaridade e morando na zona rural para manter os oito filhos e esposa na zona urbana em Barra do Mendes, compunha poemas na solidão das noites e lia obras diversas da literatura espírita, além de obras de Jorge Amado e José de Alencar, Almanques, revistas diversas etc. Cresci vendo meus pais, meus irmão e especialmente um dos irmãos mais velhos como leitores, inicialmente, num lugarejo de quatro casas, sem energia elétrica, sem escola e distante 30 km da zona urbana, e mais tarde na cidade para onde fomos morar e começar a estudar.

Além disso, a leitura se consolidou para mim, quando do incentivo à leitura literária por uma professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (antigo primeiro grau), nessa mesma pequena cidade no interior da Bahia, onde cursei toda a Escola Básica. Essa professora fez nascer em mim a admiração pela leitura literária, quando a pedido dela para a classe, peguei emprestado o livro *Éramos Seis*, de Maria José Dupré, o qual lia deslumbrada com o enredo e a descoberta do prazer pela leitura, que não foi avaliada pela professora como se costuma fazer na escola. Desse dia em diante me constitui leitora numa família pobre de recursos financeiros e materiais, numa época sem TV, numa cidade interiorana que ainda apagava as luzes às dez da noite, onde não se comprava livro, mas se trocava, pedia emprestado, se pegava na biblioteca da paróquia ou com algum colega que já o conhecia e indicava.

Naquele momento, adolescente ainda, minhas leituras não eram de grandes e renomados livros, mas de revistas como as Fotonovelas que pegava emprestadas de minhas primas, um livrinho ou outro, como os livros de bolso da Ediouro, os *best-sellers*: Bianca, Júlia, Sabrina etc. e os Gibis (como eram conhecidas as histórias em quadrinhos, os **comics**). As leituras se intensificaram mais ainda no Ensino Médio quando meu irmão segundo, já funcionário do Banco do Brasil com apenas dezoito anos, começou a comprar livros pelo correio e assim fomos montando o nosso

acervo familiar, diversificado. Sempre via diariamente meu irmão – o qual é, ainda hoje, para mim, a maior referência de leitor que tive e tenho no meu círculo de vida – cercado de livros e leitura, falando deles, contando seus enredos.

Entretanto, a escola, onde estudei todo o Fundamental e o Ensino médio, simbolizava o silêncio, um vazio nas minhas memórias de leitora, pois, se outras leituras literárias existiram, sejam pedidas ou estimuladas por outros professores, não me recordo de terem me marcado como entretenimento ou mesmo para avaliação escolar. Também, na Universidade, no curso de Letras Vernáculas da UFBA, lembro-me de que os professores, quando falavam das obras literárias, dos enredos dos livros, de suas leituras, falavam para exibirem o saber, para dar conta da matéria, da teoria que envolvia aquela obra ou escola literária; falavam muito das narrativas clássicas atreladas às escolas literárias. Para eles, os alunos já deveriam conhecer as obras antes mesmo de entrarem na graduação e somente lá estudarem a teoria da literatura. Enfim, não foi o curso de Letras Vernáculas que me despertou para o mundo literário, nem me forneceu instrumentos teórico- metodológicos para atuar na escola básica como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Por isso, saí da graduação para a profissionalização com poucos conhecimentos sobre este objeto do ensino: a literatura.

Tornei-me professora de Língua Portuguesa, assim que sai da graduação e, como docente, sentia-me mais à vontade e segura lecionando literatura para o Ensino Médio do que aulas de gramática. Talvez a minha relação com os livros no seio familiar tenha me tornado uma professora de literatura por opção e de gramática por obrigação. Mas, como a maioria dos professores recém-formados dos cursos de formação de professores, eu também fui lecionar com a postura tradicional, na melhor das intenções, de que devia “forçar” meus alunos a lerem os clássicos da literatura brasileira e portuguesa, pois esse era ‘o meu papel como professora’: fazê-los conhecer as obras básicas de cada período literário. Com isto “puni” muitos alunos “preguiçosos” e “desinteressados” por ler. Não me disseram no curso de Letras e em eventos que isso não funcionaria e, mesmo me dando conta disso, não sabia como fazer diferente, faltava-me embasamento teórico para sustentar uma postura metodológica diferente do que propunha o livro didático, até porque as pesquisas e livros sobre ensino de literatura ou leitura ainda eram poucas, quando comecei a lecionar em 1992 e ainda hoje são pouco divulgadas e lidas pelos

professores da Escola Básica. Conforme Mendonça e Bunzen (2006, p 12): “ Se muitas pesquisas aplicadas ao ensino já se debruçaram sobre a realidade do ensino fundamental I e do ensino fundamental II [...] isso não se repete para a etapa posterior de escolarização o Ensino Médio”. Como docente, fui persistindo, tentando, decepcionando-me e entristecendo com os resultados, mas nunca desisti de acreditar no ensino da literatura.

Tenho percebido ao longo desses anos na escola pública, onde trabalho em Salvador, que os professores ainda costumam centrar o ensino em teoria gramatical e periodização literária como o cerne de suas aulas, evitando indicar a leitura de obras literárias para os alunos, por achar que eles não gostam de ler, que não vão ler e isso tem me inquietado. Depois, como professora do curso de Letras Vernáculas no Campus XXII da UNEB, ao lecionar o componente curricular Leitura e Produção de Texto, despertou-me o desejo, ainda maior, de estudar com meus alunos, os futuros professores de Língua Portuguesa, sobre ensino de leitura e a importância desta para os alunos da rede básica. Lemos juntos textos e obras sobre teoria e prática da leitura escolar em Ezequiel Teodoro, Ângela Kleiman, Marisa Lajolo, Magda Soares, Ingedore Koch, Isabel Solé, Alliende e Condemarín etc, além de artigos científicos e pesquisas sobre o ensino de leitura, concepções de leitura e leitor. Neste movimento, percebi que tenho muito que aprender com esta e outras temáticas relacionadas à questão da leitura, principalmente a literária.

Em 2013, cursei a disciplina *Abordagem (auto) biográfica e formação de professores leitores* como aluna especial do Mestrado em Educação e Contemporaneidade no Campus I da UNEB, o que me possibilitou repensar minhas concepções acerca da leitura, concebendo-a como uma prática social que se constrói e é condicionada historicamente. Deparei-me, também, com a informação de que a leitura é uma arte de fazer que se herda, pois é na família, com pais leitores onde se começam os primeiros rudimentos do gosto e hábito da leitura, embora isto não seja uma regra, pois em famílias não leitoras há jovens leitores e vice-versa. Vi também, que na escola não é a leitura que se adquire, mas onde se revelam as maneiras de ler (Hébrard 2011, p. 37). Esse novo horizonte foi o viés estimulador para a elaboração do meu projeto de pesquisa para o Mestrado, cujo contexto escolhido para o mergulho nas inquietações foi uma escola pública da

cidade de Euclides da Cunha, aonde me desloco toda semana para assumir meu papel de professora do campus XXII da UNEB.

Concomitante a estas duas realidades, de professora atuante na Educação Básica e na Graduação em Letras pela UNEB, despertou em mim a necessidade de investigar mais de perto o ensino de literatura na Escola Básica junto a professores que ainda não teriam muito tempo de prática docente e para isto escolhi como sujeitos os meus próprios ex-alunos do Campus da UNEB em Euclides da Cunha.

Primeiramente, em 2010 e 2011, desenvolvi o projeto de iniciação científica cujo tema foi: *Ação docente dos alunos egressos do curso de Letras do Campus XXII: o que fazem e como fazem com a produção textual em sala de aula*, com a colaboração de uma aluna bolsista do Programa de Iniciação Científica - PICIN. Acompanhamos algumas aulas de produção textual na escola pública, tanto do ensino médio quanto do fundamental II, investigando a metodologia usada pelo professor, no que se refere à orientação, às intervenções e mediações para incentivar os alunos à leitura e à escrita de textos, no sentido de buscar averiguar a contribuição do currículo de Letras na ação docente desse professor recém-formado.

Paralelo a isso, também me auto avaliei como docente do curso de formação de professores em Letras, ampliei minhas leituras, revi de forma crítica e reflexiva minha atuação e minhas lacunas teórico-metodológicas. Como nos lembra Freire (1996, p.39), na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. E é esse o meu desejo: melhorar ainda mais a minha atuação pedagógica com consistência teórica e possibilitar a melhoria dos meus ex-alunos, a partir de trocas, de *feedback* e *dessa* pesquisa por mim empreendida.

Também os resultados dessa investigação, por mim implementada, na Iniciação Científica pelo PICIN, com os professores da escola básica, recém-formados, indicaram que suas ações pedagógicas apontavam para a repetição de práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita, em que os alunos pouco interagem com o objeto do conhecimento de forma significativa. As atividades propostas estavam pautadas na leitura e na escrita como uma prática escolar

avaliativa, focada mais no resultado do que no processo, que pouco valorizava os alunos como leitores críticos e autônomos. A partir disso, percebi que muito tinha que pesquisar para contribuir ainda mais com a educação.

Ensinar em curso de formação de professores em Letras, imbuída da experiência como professora da escola básica, tornou-me mais madura para essa discussão com os alunos (futuros mediadores de leitura na escola básica), dos quais seis se tornaram sujeitos dessa minha pesquisa de Mestrado. Discutíamos muito nas aulas sobre ensino de leitura, o que me inquietou, despertando-me o desejo e a necessidade de aprofundar nessa temática, especialmente sobre a formação do professor leitor e o ensino de leitura promovido por ele. Percebi que havia muito a pesquisar sobre a prática de professores saídos dos cursos de formação. Queria ouvi-los, agora como profissionais da educação, sobre sua formação no curso de Letras, sobre como incentivam o hábito leitor, como ajudam a formar leitores e como ensinam literatura.

Aponta Bresson (2011, p 35) que a aprendizagem da leitura requer ensino, mesmo em sociedades alfabetizadas como a nossa. Para ele, “o ensino da leitura é o meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são os seus hábitos”. Portanto, não ensinar nas aulas de Língua Portuguesa a leitura literária como uma arte estética é retirar dos alunos um bem cultural e social de extremo significado para suas vidas. E conforme Abreu, (2006, p 82), a literatura pode ajudar a “escapar das armadilhas da alienação e à padronização do mundo”, assim como pode “manter a consciência das injustiças e da necessidade de combatê-las”. Portanto, se não é na família o espaço onde esses valores são transmitidos a muitos dos alunos, é na escola, ou em outros espaços fora dela, onde se pode iniciar o gosto pela leitura, por meio do incentivo dos professores leitores, especialmente professores de literatura, ou de cidadãos leitores nos bairros, associações, clubes, sindicatos, igrejas.

Embora muito já se tenha pesquisado sobre o ensino da leitura, percebe-se que essa temática ainda carece de outros estudos, outros olhares que mapeiem os problemas encontrados, as lacunas, os avanços e os desafios para a educação, especialmente a leitura literária no Ensino Médio. É neste segmento da educação básica em que acontece o “declínio” da leitura da obra literária, a qual é substituída por resumos, fragmentos e historiografia da literatura, segundo as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio, etapa em que se desconsidera a leitura propriamente e privilegiam-se as “atividades de *metaleitura* [...], aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, ou simplesmente ignorando-o” (MEC, 2006, p. 63-70). Zilberman (2015), ao tratar daquilo que, segundo ela, ainda precisa ser pesquisado, afirma que “no âmbito dos estudos literários, há ainda margem para estudar o impacto da leitura literária na formação do leitor, especialmente entre os jovens que frequentam o ensino médio, território ainda não suficientemente mapeado nas pesquisas vigentes”. Por isso, esta pesquisa vai à procura dessa ‘pendência’, porém tomando como objeto as histórias de leitura dos docentes para, a partir daí, discutir o ensino e a formação dos professores.

Sobre o ensino de literatura, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006, p. 53 e 63), informam-nos, ainda, que, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre um “declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cedem lugar à história da Literatura e seus estilos”. Estabelecida essa premissa, como professora que também leciona na Escola Básica e atesta essa postura entre os colegas docentes, inquieta-me essa discussão e os discursos sobre a leitura a qual busco entender e investigar agora. Talvez a história de leitura do docente, em sua formação familiar e profissional- objeto dessa pesquisa- não seja por si só a responsável pela atuação do professor na mediação com o texto literário. Talvez outros fatores, sobre os quais não trataremos neste texto, possam contribuir para mais investigações no sentido de ampliar a discussão sobre a realidade do ensino básico, especificamente, no que se refere à formação de leitores no EM.

Portanto, foi repensando a minha relação com a literatura, especialmente na maneira como me tornei leitora numa família pobre e proveniente da zona rural e em uma professora de Português que me incentivou a ler na escola básica, nos modelos de leitores familiares, na figura de pai e irmãos, os quais me despertaram para a literatura, e em como isto tudo me constituiu docente, juntamente com as experiências leitoras na Universidade e fora dela, é que nasceu esta pesquisa intitulada *A casa, a universidade e a escola: travessias de leitura de professores da cidade de Euclides da Cunha*.

Muito se tem discutido a respeito das leituras dentro ou fora da escola, de como tornar os alunos leitores mais eficientes, de como fazer com que os alunos não apenas leiam mais, mas ainda gostem de ler. No entanto, ainda são poucas as discussões e pesquisas sobre o que os docentes leem ou leram antes de serem professores ou mediadores de leitura.

Pesquisar a história de leitura dos professores é também conhecer em parte o que seus alunos leem e as práticas de leitura no espaço escolar a partir das histórias narradas pelos professores. Por isso a importância de ouvi-los, para se ampliar o conhecimento de mais uma faceta da história da educação brasileira e em contrapartida dos docentes, aqui representados por seis deles, geograficamente situados em Euclides da Cunha.

Portanto, o objeto de discussão aqui são as histórias de leitura de professores egressos do Campus XXII da UNEB e a relação que aquelas mantêm com as práticas pedagógicas destes, ligadas à literatura no Ensino Médio. Busca-se pesquisar como estes professores se constituíram leitores desde a infância à fase adulta e como isso pode influenciar em suas aulas de literatura na Escola Básica, revelando assim seus conhecimentos e repertórios de leitura literária para estimularem, também, seus alunos a gostarem de ler literatura. A importância de, primeiramente, conhecermos as histórias de leitura desses docentes fundamenta-se no entendimento de que estas os influenciam na sua relação com a leitura e na forma como ensinam dentro do âmbito da escola; de que a formação de um professor de literatura não é somente responsabilidade do curso de Letras, mas também dos caminhos de formação e autoformação de leitura antes e depois da graduação.

Nesse percurso, foram ainda definidos os seguintes objetivos específicos: investigar as histórias de leitura de professores egressos do curso de Letras Vernáculas da UNEB, Campus XXII, e em seguida inventariar as histórias de leitura dos professores/sujeitos da pesquisa e as implicações dessas na formação de leitores no Ensino Médio.

A fundamentação teórica desse trabalho de pesquisa se situa na compreensão da leitura como prática cultural e histórica, a partir de autores como Chartier (1998,) Horellou-Lafarge e Segré (2010) e Hébrard (1999); e na literatura

como um direito em Candido (2011) e Giardinelli (2010). Discuto sobre ensino de literatura, na perspectiva de autores como Cosson e Paulino (2004), Lajolo e Zilberman (2009), Petit (2009 e 2010), Cordeiro (2006, 2015) dentre outros. Para ampliar os diálogos, trago também teóricos que discutem formação docente como Antunes (2011), Tardif (2012, 2014) e Nóvoa (1995, 1997, 2010).

Além desses autores, foram significativas pesquisas de mestrado e doutorado tanto no cenário baiano, quanto nacional que dialogam com minha pesquisa, contribuindo tanto com questões teóricas quanto metodológicas sobre formação de professores, leitura como prática cultural e ensino de literatura no Ensino Médio.

Mas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES ainda são poucas as pesquisas sobre as histórias de leitura dos professores como também sobre leitura literária no Ensino Médio. Verifiquei que há muitas pesquisas que discutem sobre leitura literária e práticas de leitura, porém a maioria delas está voltada para o Ensino Fundamental. Nesta etapa, a literatura não faz parte do currículo escolar, não é uma disciplina teórica e obrigatória como no EM. Nessa fase, o professor leitor e experiente faz um trabalho mais lúdico, com obras diversificadas, de forma menos sistemática, menos avaliativa. Isto, possivelmente, tem despertado as pesquisas sobre a iniciação dos alunos à leitura literária, pelo modo como os mesmos podem ser incentivados a ler e quais as metodologias usadas para este fim.

O artigo de Rodrigo Alves dos Santos (UFSJ, 2010): *Formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado* traz alguns dados curiosos e preocupantes sobre ensino de literatura. Segundo ele, no banco de teses da CAPES, a pesquisa sobre o ensino de literatura no Ensino Médio no Brasil tem ocupado um lugar ainda marginal em virtude do pouco interesse por parte dos pesquisadores por esta temática, o que é constatado, quando se pesquisa nas teses o tema “*ensino de literatura no Ensino Médio*”. O autor ainda aborda que, entre os anos de 1996 e de 2007, nenhum dos trabalhos mostrados pelo sistema de busca nos bancos de teses indicou pesquisas voltadas para a formação do professor do Ensino Médio, seja sobre literatura ou outros conteúdos. Para o autor, há “um incômodo silêncio nos estudos de doutorado realizados no Brasil quando se trata da formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária

no Ensino Médio”. Todavia, se naquele momento da pesquisa de Rodrigo Santos ainda eram poucas as pesquisas sobre essa temática, houve uma ampliação, ainda que não satisfatória, nos últimos cinco anos, sobre leitura literária nos anos finais da Escola Básica (Ensino Médio). Dentre muitas, vale destacar aqui as pesquisas de Buse (2012), Santos (2012) e Reis (2014). Já em relação a pesquisas relacionadas à história de leitura de professores, temos a pesquisa de Santos (2011).

A pesquisa de Reginaldo Clécio dos Santos, *Trajectoria de leitura de professores: relações entre memória e saberes docentes*, (UFPE/Pernambuco, 2011) analisa a trajetória de leitura de professores de Língua Portuguesa, verificando as crenças e disposições acerca da leitura que foram adquiridas ao longo da história de vida do professor e a relação com as concepções de leitura e de literatura. Para o pesquisador, as disposições e crenças originam-se em instâncias como a família, a escola e a universidade e são reconstruídas em momentos diversos da trajetória dos docentes. O pesquisador trabalhou com entrevistas semiestruturadas e não relacionou estes discursos com a prática ou o ensino da leitura ministrado pelos docentes, diferente da minha pesquisa que analisa as entrevistas narrativas dos docentes, relacionando as histórias de leitura nas suas vidas com o ensino de literatura que ministram no Ensino Médio.

A pesquisa de Buse: *Leitura para que te quero: a literatura e o ensino médio*, (UFSC/Florianópolis, 2012) reflete a respeito da leitura como prática social e critica a metodologia tradicional de ensino de literatura focada na periodização literária, pois pensa o ensino a partir de textos literários contemporâneos como forma de atrair o aluno. Diferente dessa pesquisa, a minha tem como foco verificar como os professores, nas entrevistas sobre suas histórias de leitura, concebem o ensino da leitura literária e quais estratégias metodológicas dizem usar em suas aulas para atrair os alunos para a formação do gosto literário.

No cenário baiano, temos a dissertação de Dayb Manuela Santos *Leituras literárias: representações de professores de língua portuguesa do Ensino médio* (UEFS, 2012), a qual buscou conhecer as representações de leitura literária de professores de língua portuguesa do Ensino Médio e seus desdobramentos na prática docente. Para esta pesquisadora, o modo como as práticas docentes sobre leitura se realizam é influenciado e constituído pelas representações que se tem destas mesmas práticas.

Também vale destacar sobre histórias de leitura de professores, a dissertação de Sara M. Reis (UNEB, 2014), intitulada *E assim nos fizemos leitoras: histórias de vida e de leitura de estudantes do PPGEduc entre 2005-2010*. A autora buscou conhecer e analisar as práticas culturais de leitura de estudantes-professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia. Para isso mapeou, a partir das histórias de leitura, suas concepções sobre o ato de ler, as formas de ler, os usos sociais de leitura, as práticas e marcas constituídas dentro e fora dos espaços formais e suas implicações em suas práticas pessoais e profissionais. Trabalho este que muito contribuirá teoricamente para a minha pesquisa, já que também investigarei as histórias de leitura de professores, sua formação e as implicações disso no ensino de literatura.

Assim, a presente pesquisa, *A casa, a universidade e a escola: travessias de leitura de professores da cidade de Euclides da Cunha*, dialoga com as pesquisas anteriormente citadas, tanto pelo viés da teoria e temática, quanto pela questão metodológica. Entretanto acrescento outros vieses, como as histórias de leitura, o ensino de literatura, outros sujeitos e outro lócus, daí sua singularidade como pesquisa acadêmica.

A técnica utilizada para esta pesquisa foi a entrevista narrativa, tendo por base as ideais de Bertaux (2010), por meio de um roteiro norteador das categorias definidas para análise de forma a que os professores pudessem narrar sobre sua formação leitora e profissional em diferentes tempos e espaços ao longo de sua história de vida. Conforme Bertaux (2010, p. 48) há “narrativa de vida a partir do momento em que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”.

Foram pensados dois temas centrais para as entrevistas. O primeiro diz respeito às histórias de leitura dos professores, e o segundo, ao ensino de literatura por eles no Ensino Médio. A partir desses dois temas centrais, analiso as seguintes categorias: (i) o lugar da família, da escola, do curso de Letras e da formação profissional na formação leitora dos professores para o primeiro tema; (ii) para o segundo, exploro a metodologia, as estratégias, os suportes e as concepções de leitor e de literatura, assim como as obras indicadas aos alunos e as possíveis avaliações da leitura pelos docentes.

Estabelecidas as suas bases teóricas, filosóficas e empíricas, apresento a estrutura desta dissertação a seguir:

**No capítulo 1, De Salvador a Euclides da Cunha: itinerários, lócus e sujeitos da pesquisa**, trato do percurso metodológico, justificando porque escolhi a abordagem autobiográfica e a entrevista narrativa para esta investigação; apresento os sujeitos da pesquisa e seus perfis, além dos contextos macro (cidade) e micro (escola) onde residem e moram os sujeitos professores.

**No capítulo 2**, intitulado **Da história aos lugares das histórias de leitura dos professores**, discuto e analiso as entrevistas narrativas dos docentes a respeito das influências leitoras tanto nos espaços informais como na família, quanto nos espaços formais como a escola, a universidade e a profissão dos sujeitos dessa pesquisa. Este capítulo está subdividido em quatro seções, a saber: (i) *O lugar da família na iniciação leitora dos professores*; (ii) *O lugar da escola na história de leitura dos professores*; (iii) *O lugar do curso de Letras na história de formação e de leitura dos professores*; e (iv) *O lugar da profissão na história de leitura dos professores*.

**No capítulo 3, Ensino de literatura nas narrativas dos professores** analisa o ensino de literatura pelos professores, relacionando-o as suas histórias de leitura, ao seu repertório e constituição leitora, investigando a inter-relação entre ensino de literatura no contexto escolar e a constituição do professor-leitor a partir das narrativas e dos discursos dos professores. Para isto organizei três seções para discussão: (i) *Ser ou não ser leitor? Concepções de leitor e de literatura pelos professores*; (ii) *A literatura que os alunos leem e a que os professores indicam. Transgressão ou tradição*; e (iii) *Estratégias, suportes e metodologias nas aulas de literatura*.

Enfim, a presente pesquisa poderá elucidar uma compreensão da maneira como a Universidade tem contribuído com os alunos, futuros professores de literatura, quando estes saem do curso de graduação (Letras Vernáculas) para assumirem o trabalho pedagógico com a leitura literária, assim como também contribuir para a reflexão-ação dos docentes que atuam na escola básica com a literatura e a valorização dos docentes como profissionais.

## 1: DE SALVADOR A EUCLIDES DA CUNHA: ITINERÁRIOS, LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

*Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.*

(Manuel de Barros)

### Delineamento Metodológico

A palavra 'itinerário' tem, para mim, dois sentidos. Um deles refere-se ao percurso metodológico desta pesquisa, o outro, ao itinerário, o trajeto da pesquisadora que se desloca de casa, em Salvador, onde a vida é agitada, o trânsito é caótico e há insegurança, até Euclides da Cunha para trabalhar, numa cidade tranquila (comparando com a capital), onde se pode fazer quase tudo a pé, sem a pressa da cidade grande.

Há doze anos faço esse percurso de ida e vinda para trabalhar no Campus XXII<sup>9</sup> da UNEB no curso de Letras Vernáculas. No início, era muito longe e desafiador e até me ocorreu desistir, já que na época as condições das estradas eram muito ruins e perigosas, mas o acolhimento das pessoas, dos alunos e da comunidade unebiana me conquistou a cada ida, a cada contato, o que fez comprometer-me cada vez mais com o trabalho e ir aprendendo com o cotidiano, com a distância de casa e com o medo dos assaltos à noite na volta a Salvador pela BR 116 e 324.

Assim como a professora e pesquisadora, todos os docentes e a maioria dos alunos do campus XXII, no início da implantação do curso de Letras em 2003, também eram itinerantes. Hoje a realidade foi modificada com a entrada de outros professores euclidenses no campus XXII e outros que fixaram residência na cidade. Os alunos, por sua vez, continuam itinerantes, advindos de cidades como Tucano,

---

<sup>9</sup> O Campus XXII da UNEB, O Departamento de Ciências e Tecnologia, está dividido em dois espaços. Um com três anos de funcionamento com o curso de Agronomia e o outro mais antigo em que funcionam A especialização em Língua e Literatura e o curso de Letras Vernáculas com 16 professores e 209 alunos matriculados em 2015. A sede do curso de Letras tem cinco salas de aula e quatro laboratórios (língua, informática, química e microbiologia), uma biblioteca com 6.143 exemplares, sala dos professores, diretoria, sala do colegiado e da acadêmica, administração, Nupe e auditório. Além desses cursos também existem cursos semipresenciais pela Universidade Aberta do Brasil-UAB, de História, Matemática, Geografia, Educação Física e Ciências da Computação, e pela PARFOR, os cursos de Educação Física e Pedagogia.

Monte Santo, Canudos, Quijingue, Cansanção e Uauá, este a 104 km da UNEB, além de povoados da zona rural. São realidades de professores e alunos que se cruzam e que se identificam, reforçando os laços de identidade entre todos. Dos professores colaboradores/sujeitos desta pesquisa, o único que é itinerante é o professor Vitoriano<sup>10</sup>, por continuar morando na zona rural e fazer o percurso diariamente até a cidade para lecionar na escola Educandário Oliveira Brito, EOB<sup>11</sup>.

Esse desafio, do deslocamento de casa ao trabalho, trouxe-me como resultado o fato de poder conhecer outras realidades, pessoas e ações no campo educacional, as quais me fizeram ver que, longe do centro urbano, temos educadores e espaços educativos tão ou mais comprometidos com a educação do que muitos da capital. Digo isso, depois que conheci, nesses anos, tanto os diretores, vices diretores e professores que trabalham e trabalharam no Educandário Oliveira Brito em Euclides da Cunha, quanto os projetos e a organização deste espaço educacional, o que me fez ver o tamanho de nossa/minha responsabilidade como professora da UNEB em formar docentes que atuam neste respeitado espaço como outros tantos que existem na região.

Assim, investigar as histórias de leitura e de formação de professores egressos do curso de Letras do Campus XXII da UNEB, que atuam, hoje, no Educandário Oliveira Brito-EOB, revela a importância que esta escola e seus professores têm na minha *itinerância* de Salvador a Euclides, concretizando o sentido para mim do ser-professora que reflete sobre sua própria formação ao pesquisar egressos do curso de Letras, os quais são meus ex-alunos.

Para dar conta desta pesquisa, foram definidas duas questões centrais: Como as histórias de leitura e formação dos professores de Língua Portuguesa se relacionam com sua atividade docente no Ensino Médio? E como as práticas de leitura literária de professores contribuem com a formação do leitor no Ensino Médio? Parte-se aqui, primeiramente, para a investigação das histórias de leitura dos professores, de como eles se constituíram leitor desde a infância até a fase adulta e se isto pode influenciar em sua atividade docente como professor mediador de leitura literária no Ensino Médio, o qual possa levar para a aula um conhecimento

---

<sup>10</sup> Todos os nomes dos docentes, colaboradores desta pesquisa, são fictícios, sugeridos por eles mesmos, portanto não constam sobrenomes.

<sup>11</sup> Sigla da Escola Educandário Oliveira Brito, que ao longo deste texto pode ser substituída ou alternada pelo nome completo da escola, sem prejuízo de sentido ou preferência

ou um repertório de leitura literária que estimulem os alunos a lerem por gosto, formando-se hábitos para além da Escola Básica.

Movida pela certeza de que em Euclides da Cunha encontraria um caminho fértil para realizar esse estudo, o inventário das histórias de vida e de leitura de docentes do Educandário Oliveira Brito, egressos do Campus XXII da UNEB, optei pela abordagem autobiográfica como metodologia investigativa, conforme Antunes (2011, p 49), como “forma de oportunizar a reflexão sobre elementos significativos do tornar-se professor, das práticas pedagógicas que deram certo, das metodologias em sala de aula que não alcançaram os objetivos, da postura adotada em sala de aula com os alunos, da interação professor-aluno”.

Ao se pensar sobre os processos de formação docente, encontro em Nóvoa (1988, p.116) uma razão para melhor entender as histórias de vida na perspectiva do método autobiográfico. Ele adverte que esse método “integra-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação”, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

O método biográfico embora relativamente novo no campo das ciências humanas e sociais, visto que surge no final do séc. XIX na Alemanha<sup>12</sup>, como alternativa à sociologia positivista, é um método já autônomo conforme Ferrarotti (2010) e, mais do que um instrumento de investigação científica, é também de formação dos sujeitos investigados.

A importância da autobiografia na pesquisa com educadores funda-se no fato de ela ter uma “dimensão formativa e autoformativa”, concebida como uma tomada por parte do sujeito de uma “consciência de si e de suas aprendizagens experienciais” (SOUZA, 2006, p, 138). Nesta perspectiva, os sujeitos-professores têm a oportunidade de, ao mesmo tempo, lembrar, rememorar fatos e acontecimentos de sua vida pessoal e profissional e refletir sobre ações, decisões tomadas, percursos trilhados, pessoas envolvidas nesse percurso de tantas e diferentes situações experienciais e formativas. Nesse contexto de “acertos” e

---

<sup>12</sup> STADNIK, Adriana Maria W a n. **Representações e Práticas de Professores Universitários de Educação Física. Quatro Histórias de Vida.** (Tese de Doutorado). Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança. Braga/Portugal: 2008. P. 178.

“desacertos”, de idas e vindas, múltiplas e ricas possibilidades se abrem para refletir sobre outros caminhos, para retomar projetos, para repensar decisões e escolhas. E as lembranças, que vêm junto com as reflexões do que foi significativo e do que precisa ser ressignificado (ou não) em sua trajetória de vida pessoal, profissional, têm um lugar central na abordagem autobiográfica por permitir uma mirada mais crítica sobre os processos formativos e autoformativos de cada sujeito.

A abordagem autobiográfica permite por diferentes vias – diários, biografias, memoriais, *rascunhos de mim*<sup>13</sup>, entrevistas narrativas, dentre outros – potencializar o “processo de conhecimento que se constrói ao longo da vida e que se materializa nas experiências e aprendizagens constitutivas de identidades e subjetividades” (SOUZA, 2008, p. 88). Nessa linha de pensamento, as ideias de Ferrarotti (2010) corroboram enormemente com os estudos nesse campo:

Uma narrativa biográfica não é um “relatório de acontecimentos”, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia).[...] Não há mais verdade biográfica numa narrativa oral espontânea do que num diário, numa autobiografia ou num livro de memórias. E só alcançaremos essa verdade biográfica se sublinharmos a verdade interacional que a narrativa encerra. (FERRAROTTI, 2010, p.46)

Esta metodologia guarda, portanto, uma dupla dimensão. De um lado, proporciona ao sujeito pesquisado refletir sobre seus percursos formativos e autoformativos e, por outro, abre ao pesquisador a oportunidade de conduzi-lo com sutileza, a identificar e compreender as tensões que o constituíram como pessoa e profissional. Para Antunes, “ao instaurar processos de reflexão, o ser humano passa a repensar e modificar as ações anteriormente adotadas, criando espaços para novas práticas docentes” (Antunes 2011, p 48).

Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) diz que “a palavra revela-se no momento de sua expressão como produto de interação viva das forças

---

<sup>13</sup> “Dispositivo de formação e avaliação produzido no devir das situações formativas experienciadas no componente curricular Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores e de Leitores, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que nos permite o relato das trajetórias de vida e leitura, enquanto sujeitos e profissionais”. Texto citado da Dissertação de Sara M. Reis (UNEB, 2014), intitulada “E assim nos fizemos leitoras: histórias de vida e de leitura de estudantes do PPGEduC entre 2005-2010”

sociais”. Portanto, a partir da investigação das histórias de leitura de professores, sujeitos desta pesquisa, busca-se revelar através de sua expressão (palavra), de seus depoimentos, uma das faces do ensino de literatura no Ensino Médio na realidade euclidense, especificamente no Educandário Oliveira Brito, por meio dos sentidos e subjetividades atribuídos por cada um dos professores quando rememoram a forma como se constituíram leitor desde a infância até a fase adulta. A partir desse exercício, então, vão discorrendo sobre o ensino de literatura, as metodologias adotadas, as avaliações, as estratégias para a mediação da leitura literária no cotidiano de sua prática docente. Enfim, conforme Bertaux (2010, p. 89) “não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa”.

Como técnica de coleta dos dados para análise, escolhi a entrevista narrativa por permitir que os sujeitos falem de forma livre sobre o tópico selecionado ou perguntado, proporcionando assim um espaço para repensarem o que dizem, enquanto falam, para selecionarem o que pode e deve ser dito dentro do tema abordado. A entrevista narrativa utilizada, no entanto, diferencia-se, em parte, do modelo traçado por autores como Bauer e Jovchelovitch (2013, p.96 -102). Para estes autores, nesta técnica não se deve interromper o entrevistado depois de formular o tópico para narração. Somente no fim da narração (fase de coda) é que se deve fazer perguntas, porém evitando discutir contradições além de não se interromper com perguntas do tipo “por quê? ”.

Nesta pesquisa, a entrevista foi dividida em dois momentos distintos com estruturas diferentes. No primeiro momento, permitiu-se que os professores falassem mais livremente sobre as suas histórias de leitura, a respeito da forma como se constituíram leitores da infância à fase adulta; só no final de cada tópico é que alguma pergunta complementar era feita, buscando uma clareza maior, um esclarecimento de algo não tão claro para mim. Por exemplo, se algum familiar contava história para ele/ela e se achava que isto lhe despertou o interesse pela literatura. Já na segunda parte das entrevistas, cujo tópico diz respeito ao ensino de literatura pelos professores, as narrativas sofreram algumas intervenções da pesquisadora, pois os tópicos, as categorias eram mais variadas dentro do tema central. Nesta fase não se buscou uma linha temporal da memória, da recordação, e sim, uma oportunidade para que eles contassem o dia a dia das aulas, a rotina da

sua prática docente, relacionada à forma como ensinam literatura ou leitura literária, além da exploração de outros saberes como as suas concepções de leitor e de literatura. Portanto essa fase foi mais estruturada. Mas segui o que orienta Kaufmann (2013, p. 79) no sentido de ter clareza de que “para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa”.

Esse movimento de ouvir os professores, por meio das narrativas de suas vidas, encontra respaldo em Nóvoa, quando discute a respeito da autoformação, do repensar a sua formação enquanto se narra, dando visibilidade à pessoa do professor e à profissão do professor como componente da sua formação.

Como fase de planejamento e preparação para as entrevistas narrativas, foi elaborado um tópico-guia, que segundo Gaskell, (2013, p 66) tem a finalidade de “dar conta dos fins e objetivos da pesquisa”, não devendo se constituir em “uma série de perguntas específicas e extensas”, mas como “um conjunto de títulos de parágrafos que se fundamentam na leitura crítica da literatura apropriada”, tendo de funcionar como “um lembrete” para o entrevistador. Portanto, para as entrevistas narrativas com os professores, e de posse do tópico-guia, emergiram os seguintes eixos temáticos: iniciação leitora na infância, leitura literária na adolescência, na universidade, na profissão, e respectivas formas de mediação nessas quatro diferentes temporalidades. Inclui-se também o ensino de literatura no Educandário Oliveira Brito e na universidade, explorando tópicos como: concepção de leitor e de literatura, acervo de obras literárias adotadas/selecionadas para os alunos, metodologia e estratégias das aulas de literatura.

As entrevistas permitiram, sem dúvida, definir as categorias que revelam as representações dos professores acerca de sua formação leitora, particularmente no campo da literatura, em diferentes tempos e espaços socioculturais. Sabe-se que as memórias das primeiras leituras na família e na escola marcam o sujeito, o qual se constitui também a partir de outras experiências vividas em tempos e espaços diversos que vão moldando sua personalidade, preferências, fixando a identidade e o constituindo como profissional. Há de se pensar também com Lacerda (2003, p.27) que “a memória reconstrói lembranças de lugares, de pessoas e práticas sociais”, que se constituem em traços de nossa identidade cultural, pessoal e profissional.

Através da história de leitura dos professores, as quais são as histórias de suas vidas, outros tantos sujeitos aparecem entrecruzados nas suas trajetórias pessoal e profissional como pai, mãe, avós, tios, primos, professores, colegas de classe, alunos atuais os quais marcaram estes sujeitos professores e ajudaram-nos na sua formação como as pessoas e profissionais que são.

Antunes (2011), na linhagem de Nóvoa (1992) e Huberman (1992), diz que as memórias dos professores sobre seus mestres, suas lembranças da escola, da forma como foram ensinados, influencia na sua maneira de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, ou seja, na forma de tornar-se professor. Procurei entender as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos por meio das entrevistas autobiográficas as quais visibilizaram as histórias de leitura e de formação docente, que muito revelaram sobre sua maneira de lidar com os processos de ensino aprendizagem nas aulas de literatura.

As entrevistas com os seis docentes, cuja escolha e perfis serão explicitados a seguir, foram realizadas separadamente em dois momentos distintos. As narrativas aconteceram num clima agradável, em dias e horários previamente agendados em comum acordo com cada professor. Na primeira fase da entrevista, cinco professores preferiram narrar suas histórias no Campus XXII da UNEB e somente um pediu que acontecesse na própria escola, devido a estar lá no horário combinado. Na segunda fase, todos os docentes concordaram em estar comigo na casa dos professores da UNEB em horários escolhidos por eles.

Esta segunda fase serviu como ampliação das narrativas em pontos que ficaram soltos na entrevista anterior, constatados durante as primeiras análises. Neste sentido, revi as concepções de literatura dos professores e alguns delineamentos relacionados com a formação inicial deles e as práticas de leitura na sala de aula. Também foi possível observar que, nesse segundo momento, alguns estavam mais falantes, e também mais queixosos da realidade da sala de aula. Atribuo isto ao fato de estar na quarta unidade, período em que os professores já estão bastante cansados da lida diária.

Durante as entrevistas tentei cruzar as histórias de leitura dos docentes com o ensino de literatura promovido por eles no EM. Tomei dois temas para as entrevistas: *1. Histórias de leitura: na infância, adolescência, curso de Letras e*

*profissão; 2. Ensino de literatura no ensino médio.* Para o primeiro tema, investiguei o papel da família, da escola, da universidade e na profissão na formação leitora, e para o segundo, as estratégias de ensino de leitura literária, as metodologias, obras adotadas, formas de avaliações, suportes de leitura e as concepções de leitor e de literatura pelos professores.

As categorias selecionadas para a entrevista não tiveram um tratamento rígido, já que a depender da amplitude da resposta dada pelo professor, novos temas poderiam ser inclusos de modo a estender a discussão abordada. Adverte Bortoni-Ricardo (2008, p 58) que “o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa”. Essas considerações são importantes nesse momento de decisão daquilo que o(a) pesquisador(a) vai ler e apreender nas entrevistas realizadas, pois essa seleção já é por si só uma interpretação a partir de nossas leituras e vivências. No entanto, isso não pode mascarar os achados da pesquisa e suas conclusões criando falsos dados e análises equivocadas ou generalizadas; para isso deve-se estar atenta a não se deixar envolver com os sujeitos (na minha pesquisa trata-se de ex-alunos), nem com o objeto de pesquisa, no meu caso: histórias de leitura, já que também sou professora de literatura no Ensino Médio.

Para isto recorro ao que diz ainda Bortoni- Ricardo (2008, p 58-59). Para ela a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o “pesquisador age no mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre suas ações como objetos de pesquisa nesse mundo”; é o que se chama reflexividade, ou seja, tanto o objeto de pesquisa vai influir no pesquisador quanto este no objeto, como uma via de mão dupla.

Durante a entrevista, foram usados gravadores de áudio com o consentimento dos professores, além de anotações em blocos para complementar outras informações necessárias, tais como a idade dos sujeitos, a opção pelo curso de Letras, a modalidade do ensino médio, a escolaridade dos pais, tempo de experiência como docente, carga horária na escola (, lócus da pesquisa), regime de trabalho, carga horária etc.

## 1.2. EUCLIDES DA CUNHA E O EDUCANDÁRIO OLIVEIRA BRITO: O LÓCUS DA PESQUISA

A cidade de Euclides da Cunha, nordeste da Bahia, foi escolhida por mim para ser o local macro onde situaria minha pesquisa, por ser nela onde trabalho como professora da UNEB no curso de Letras Vernáculas, com as disciplinas da área de Linguística. Entretanto a escolha pelo Colégio Educandário Oliveira Brito justifica-se por ser esta uma instituição de Ensino Médio, por onde passa a maioria dos meus alunos do curso de Letras da UNEB para realizarem seus estágios e oficinas e onde lecionam muitos professores egressos da referida Universidade, seja como professores concursados, seja como professores contratados (REDAS E PST)<sup>14</sup>.

A opção por uma escola de Ensino Médio deve-se ao fato de ser nessa fase que se estuda literatura como matéria curricular da disciplina Língua Portuguesa para as três séries (1º, 2º e 3º ano). Assim, se esperaria que, também nessa etapa, o professor planejasse aulas voltadas para o ensino de leitura literária e, conseqüentemente, se posicionasse frente a ela de modo a incentivar o hábito leitor dos alunos como um direito ao acesso a esse bem cultural.

A cidade escolhida para esta pesquisa- Euclides da Cunha- localiza-se no semiárido baiano, a cerca de 320 km de Salvador, com uma população de 60.932 habitantes em 2014 numa área de 2.028.421 Km<sup>2</sup> e 27,75 hab/km<sup>2</sup>. O município é composto atualmente por quatro distritos: Euclides da Cunha, Caimbé (aldeamento indígena), Aribicé e Massacará, este anexado ao município em 1960. A cidade de Euclides da Cunha (antiga aldeia dos primeiros habitantes, os índios Caimbés, da tribo Tupiniquins), foi denominada Cumbe em 1881 e subordinada ao Município de Monte Santo. No entanto em 1938, o distrito de Cumbe passou a ser denominado Euclides da Cunha.

---

<sup>14</sup> REDA: Regime Especial de Direito Administrativo. Lei nº 6.677 criada em 1994 para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, permitindo haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo. PST: Prestação de serviço temporário, que não exige processo seletivo, por não ter vínculo empregatício.

Marcado por forte desigualdade socioeconômica, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, o IDHM,<sup>15</sup> de Euclides da Cunha foi considerado baixo, 0,567, em 2013<sup>16</sup>, quando comparado a outros municípios do Estado da Bahia como Lauro de Freitas (1º lugar depois de Salvador) com 0,751 e Barreiras (2º lugar) com 0,721. Em relação ao quesito educação, o IDHM ficou em 0,43 ocupando uma posição de 308º a nível estadual e 4.903º a nível nacional, segundo o Ranking do IDMH dos municípios brasileiros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE<sup>17</sup>.

É importante ressaltar que a cidade de Euclides da Cunha tem uma ligação direta com o episódio da Guerra de Canudos<sup>18</sup> (1896-1897), já que durante a batalha o exército brasileiro ficou acampado no Cumbe (hoje Euclides da Cunha), juntamente com o jornalista-escritor Euclides da Cunha que acompanhava o exército como um correspondente da Guerra e escreve nesta época a obra *Os Sertões*, cujo enredo diz respeito ao referido conflito. Na obra, o escritor imortalizou a saga do beato Antônio Conselheiro, figura religiosa, líder espiritual que, segundo os fatos, contrariou as ordens políticas do governo da Bahia, o que motivou o início da guerra contra ele e a população de Canudos, cidade situada a 80 Km de Euclides da Cunha. Assim Cumbe passa a se chamar Euclides da Cunha em homenagem ao escritor, em 1933.

O município de Euclides da Cunha tem 79 escolas públicas, sendo as de Ensino Médio apenas três (EOB, Antonieta Xavier e a Escola Municipal Joaquim da Silva Dantas), além de duas escolas privadas (Colégio Elo e Colégio Euclides da Cunha). Além disso, há uma escola federal de ensino técnico, o Instituto Federal de Ciências e Tecnologias da Bahia/IFBA e o Campus XXII da UNEB. O número de professores que lecionaram no Ensino Médio em 2012 chega a 81. Vale lembrar também que, em 2012, o número de alunos matriculados no Ensino Médio foi de 2.699 e de 11.955, no Ensino Fundamental.

---

<sup>15</sup> O *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013* é uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM – de 5.565 municípios brasileiros, e a mais de 200 indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf)

<sup>16</sup> Os dados foram divulgados em 2013, porém referem-se a 2010.

<sup>17</sup> <http://www.deepask.com/goes?page=euclides-da-cunha/BA-Veja-o-IDH-Municipal---indice-de-desenvolvimento-humano---do-seu-municipio>

<sup>18</sup> A Guerra de Canudos, que aconteceu na comunidade de Canudos, interior da Bahia, teve como causas graves crises econômicas e sociais em que se encontrava a região naquela época, as secas, o desemprego e a crença na salvação milagrosa influenciada por um beato revolucionário chamado Antônio Conselheiro. <http://www.estudopratico.com.br/resumo-sobre-a-guerra-dos-canudos>

Destaca-se como importante personalidade da cidade o escritor José Aras, filho da terra, falecido em 1979, o qual foi poeta, repentista, crítico de costumes, pesquisador, prosador. Primeiro a contar<sup>19</sup> em cordel e em prosa a história da Guerra de Canudos, Aras deixou uma grande e valiosa produção literária para a região<sup>20</sup>.

Euclides da Cunha concentra ainda seis Companhias de teatro, sendo a *CIA Teatral Farrapos* e a *CIA Teatral Farinha Seca* as mais populares. A Farrapos organiza, há dois anos, a Mostra Euclidense de Teatro, evento que premia diversos segmentos da encenação teatral que tem participação de diversas companhias. Compreendo que a existência do teatro, da riqueza cultural nesta cidade não está dissociada da riqueza da leitura de quem a promove, de quem dela participa nos eventos ou de quem assiste aos espetáculos. Entendo também que é nas escolas, especialmente no Ensino Médio, onde surgem essas primeiras manifestações promovidas pelas leituras, pelos projetos como um espaço de formação de leitores e atores incentivados pela literatura, pela arte em geral.

A pesquisa foi realizada na escola Educandário Oliveira Brito, instituição de 51 anos de idade, considerada de grande porte com 1.800 alunos matriculados em 2015 no Ensino Médio, sendo avaliada como a maior escola do Núcleo Regional da Educação – NRE 17 ( Antiga Direc 12), que abrange 68 escolas estaduais de vinte municípios baianos, quando da primeira fase dessa pesquisa.

Segundo informações encontradas no site da escola<sup>21</sup>, o prédio escolar do EOB tem uma estrutura dentro de uma área de, aproximadamente, 7.700m<sup>2</sup> de extensão, com cerca de 2.000m<sup>2</sup> de área construída. Conta com 18 salas de aula, distribuídas entre 02 pavilhões; sala de informática; sala da direção, sala de leitura, laboratório de ciências; quadras poliesportivas; áreas livres (pátio escolar), sala de leitura e uma biblioteca com 874 livros (não especifica se literários ou didáticos). Esta descrição da escola EOB é relevante aqui no sentido de se perceber que a escola está relativamente conservada, equipada e estruturada para a realização das aulas e com equipamentos de apoio pedagógico ao professor, com exceção da

<sup>19</sup> Conforme site: <http://www.museudocumbe.com/2010/09/jose-aras-biografia.html>. Acesso em 13/02/2016.

<sup>20</sup> Dentre sua produção literária ressalta-se *Sangue de Irmãos*, *Lampião, terror do Nordeste*, *A pedra de Bendegó* e *No sertão do Conselheiro*. Além disso, escreveu literatura de cordel como *Guerra no sertão de Canudos*, *A vida de João Calêncio*, *Uma páscoa em Monte Santo*.

<sup>21</sup> <http://paginasdoeducandario.blogspot.com.br/p/oeducandario-oliveira-brito-foi-criado.html>

biblioteca, cujo acervo está defasado e escasso, no entanto ainda relativamente utilizado pelos alunos, já que é a opção que têm para leitura e pesquisa..

Conforme o senso escolar, a escola ainda possui equipamentos de apoio às práticas docentes, tais como TV, DVD, Copiadora, Retroprojeter, Impressora, Aparelho de som, Projetor multimídia (Datashow), Fax e Câmera fotográfica/filmadora.

A escola situa-se numa área central da cidade, frente à rua movimentada, vizinha da praça principal da cidade, num conglomerado de bares e restaurantes, comércio diversificado, sorveterias, lanchonetes onde normalmente os jovens se divertem, bebem, paqueram, ouvem som ao vivo, jogam conversa fora para matar o tempo. Além disso, a cidade também conta com diversas atividades culturais, musicais, atividades recreativas durante o ano todo como São João, São Pedro, Micareta, Festejos religiosos, vaquejadas, festival de Teatro, campeonato esportivo, dentre outros.

Enfim, com tantos e diversificados festejos o ano todo na cidade de Euclides da Cunha, há de se concluir que o clima é de dinamismo, de vida jovem e a população é incentivada à diversão pelos entes públicos, mas, por outro lado, isto pode dificultar não somente o interesse dos alunos pela escola como um espaço, geralmente, pouco atrativo, como também a formação de gerações de crianças e jovens que se acostumam mais com as festas, com a diversão do que com outras formas de entretenimento como a leitura e a ida à biblioteca para estudar, ler e pesquisar.

Por tudo isso, há de se convir que, mesmo a escola sendo bem equipada, é imprescindível um projeto pedagógico<sup>22</sup> articulado ao estímulo à leitura literária na escola e um professor que se sinta capacitado e estimulado, além de ser convidado a se capacitar em cursos de formação de leitores e mediadores de leitura, quando e se são oferecidos pelas secretarias de educação do Estado ou do Município ou por instituições públicas e privadas.

---

<sup>22</sup> O Projeto Pedagógico do EOB ainda não está pronto. Está em vias de ajustes e reformulações, segundo a ice diretora Graça e sem previsão de conclusão, o que dificulta a tomada de decisões dos professores para implantarem projetos e ações envolvendo a leitura de forma mais coletiva e consensual.

### 1.3. “O EUCLIDIANO É, ANTES DE TUDO, UM FORTE!<sup>23</sup>”: PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

Para serem sujeitos desta pesquisa, norteou-me como critério principal o fato de os professores serem egressos do campus XXII da UNEB, em Euclides da Cunha e estarem em sala de aula durante o percurso investigativo, já que na escola escolhida só funciona o Ensino Médio. Devido ao tempo exíguo para os estudos de Mestrado, optei por trabalhar com seis docentes, independente de ser homem ou mulher, já que este critério não interfere nos objetivos pretendidos.

Portanto, a seleção dos colaboradores obedeceu aos seguintes critérios: a) estar lecionando na mesma escola, no Ensino Médio; b) ter cursado Letras Vernáculas no campus XXII da UNEB e c) ter até oito anos de formados ou de atuação em sala de aula. Ressalta-se, aqui, que o colaborador com mais tempo de formação é a professora Lírio, a qual concluiu os estudos em 2007. Inicialmente, optei por três professores com experiência docente antes da graduação e três que obtiveram experiência somente depois da graduação. Porém, depois das entrevistas realizadas, desisti do critério comparativo por demandar outras categorias de análises que poderiam não dar conta das questões de pesquisa. Portanto, mantive os seis docentes, sem fazer comparação entre experiência docente antes ou após a graduação. Desta forma busquei uma investigação e compreensão individualizada dos percursos formativos dos sujeitos, por meio de suas histórias de leitura e seus perfis profissionais.

Para efeito de um melhor conhecimento dos sujeitos dessa pesquisa, traço breves perfis dos professores, seus nomes fictícios, escolhidos por eles, a idade, escolaridade dos pais, a modalidade de Ensino Médio concluído, o tempo de docência, a série em que lecionam, os cursos feitos, a fim de melhor contextualizar suas falas e depoimentos esboçados durante as entrevistas e analisados nos capítulos dois e três, com base nas categorias já informadas.

O professor **Vitoriano** tem 30 anos, cursou o científico durante o ensino médio, sempre morou na zona rural e leciona na zona urbana. Sua mãe é analfabeta

---

<sup>23</sup> O escritor Euclides da Cunha, em seu livro *Os sertões*, no capítulo em que trata do homem sertanejo, escreveu este trecho: "O sertanejo é, antes de tudo, um forte". O título foi tomado de empréstimo do site do Colégio Euclides da Cunha, escola particular da cidade de Euclides da Cunha, o qual faz referência à obra citada.

e o pai tem o curso primário. Cursou Letras de 2006 a 2010 na UNEB e fez Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. É professor do Ensino Médio há quatro anos, mas leciona há sete. Antes da Graduação em Letras, ensinou Língua Portuguesa durante um ano no Ensino Fundamental e um ano no cursinho pré-vestibular com aulas de Gramática e Redação. Em 2014, lecionava 40 horas semanais na rede estadual, porém em 2015, quando foi entrevistado na segunda fase de entrevistas, havia perdido 20 horas da sua carga horária depois da entrada de uma professora concursada. Ele não é concursado, trabalha pelo REDA.

A professora **Lírio** tem 51 anos de idade; cursou Contabilidade e Magistério durante o Ensino Médio. Reside na zona urbana; os pais têm as séries iniciais do fundamental incompleto. Cursou Letras na UNEB de 2003 a 2007. Começou a lecionar no Ensino Médio em 2004 durante a Graduação, porém já era professora concursada antes de entrar na UNEB. Fez Especialização em Estudos Literários e Linguística Aplicada ao Ensino, além de Gestão Escolar. Tem 32 anos de experiência docente. Sua carga horária em 2014 é de 40h, sendo 20 dedicadas à vice direção da escola

A professora **Sol** tem 48 anos; cursou Magistério durante o Ensino Médio, tem pais analfabetos. Cursou Letras na UNEB de 2004 a 2008. Fez Especialização em Estudos Literários e Linguísticos pela Faculdade Batista Brasileira-FPB e Educação a Distância pela UNEB. Entrou no Mestrado em Estudos Literários em 2015 pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. Concursada desde 1991, como professora para as séries iniciais, Ensino Fundamental I, tem 24 anos em sala de aula e leciona no Ensino Médio há dois anos. Trabalha 40 horas semanais, sendo vinte horas como vice-diretora em uma escola da rede municipal.

A professora **Catarina** tem 36 anos, cursou Letras de 2004 a 2008. Fez três pós-graduações: Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, Educação a Distância e Ensino da Filosofia no Ensino Médio. Não é concursada. Tem cinco anos de experiência na docência. Quando estudante do ensino médio cursou o curso Normal, o Magistério. Em relação à escolaridade dos pais, informa que a mãe tem curso superior incompleto e o pai fundamental completo. Em 2009 até 2015 ensinou no regime de contrato (PST e REDA) no Ensino Médio com 20 horas semanais.

A Professora **Cristal** cursou Letras na UNEB entre 2004 e 2008, ou seja, há seis anos que concluiu a Graduação. Ensina numa escola particular na cidade no Ensino Fundamental II. No EOB não é professora concursada; ensinou dois anos

como PST no Educandário e há um ano como REDA com 20 horas semanais. Tem uma pós-graduação (Especialização) na área de língua portuguesa e literatura.

A Professora **Bárbara** tem 29 anos, cursou Letras Vernáculas de 2006 a 2010. Há três anos ensina no Educandário Oliveira Brito. Lecionou de 2004 a 2008 numa escola particular e como PST pela Prefeitura da cidade e pelo Estado. Trabalhou de 2004 a 2008, como professora no Ensino Fundamental II, na escola pública, lecionando Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Trabalha 20 horas no Educandário como concursada desde 2012. Fez Especialização em Estudos Linguísticos e Literários.

Para o convite aos seis professores, fui até a escola sem haver agendamento prévio. Avisei inicialmente à vice-diretora- a qual também é uma ex-aluna do Campus XXII da UNEB- da pretensão da pesquisa e da intenção de tê-los como meus colaboradores, explicando-lhes os meus objetivos. Assim, dirigi-me à escola em dezembro de 2014, antes do recesso de fim de ano. Pude encontrar um número significativo de professores presentes no dia e assim conversar com eles e convidá-los. Depois de uma conversa descontraída com todos, com explicações sobre a pesquisa, marcamos o dia da realização da primeira fase das entrevistas para um mês após, período das férias escolares, já que o ano letivo estava findando. A segunda fase das entrevistas, por sua vez, aconteceu em outubro de 2015, dez meses após as primeiras.

Depois das entrevistas transcritas, tive a dimensão dos diversos eixos temáticos, alguns bem particularizados, outros que se repetiam entre si, principalmente no que se refere ao modo como ensinam literatura, como avaliam, as escolhas das obras para os alunos e as razões para estas escolhas. Para não me perder diante das tantas e ricas possibilidades temáticas que apareciam a cada leitura, busquei o que estava mais diretamente relacionado às questões da pesquisa e aos objetivos pretendidos. Nesse contexto, compreendi melhor o que Bortoni-Ricardo (2008, p 58) adverte: “O olho do observador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores”.

Recuperar as histórias de leitura destes professores, alguns dos quais ainda se encontram sem um emprego fixo, sem estabilidade profissional, como os professores Cristal, Vitoriano e Catarina, significa conhecer um pouco suas trajetórias de vida pessoal e profissional, assim como a forma como cada um pensa

a educação, pensa a si como professor e a forma como ensinam e concebem, especificamente, a literatura e o seu ensino.

Assim, debruçando-me nos sentidos que eclodiam do lócus da pesquisa e das entrevistas, pude esboçar as seções para os próximos capítulos, cujo aporte teórico constitui-se do pensamento de autores que discutem sobre práticas culturais de leitura, leitura literária na escola, em diferentes espaços socioculturais, a exemplo de Chartier (2011) Cândido, (1995) Todorov, (2010), Lewis (2003), Zilberman, (1998, 2000), Abreu (2006) Cosson e Paulino (2009), Lajolo (2001) e Cordeiro (2006, 2015). Para a abordagem autobiográfica, particularmente o lugar da reflexão e da produção de sentidos nas trajetórias formativas e autoformativas, recorri aos autores Souza (2006, 2008) e Ferrarotti (2010) e para tratar da formação docente, apoio-me em Antunes, (2011) Tardif (2014) e Nóvoa (1995, 1997,2010).

## 2. DA HISTÓRIA AOS LUGARES DAS HISTÓRIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES

*Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
E viverás no coração dos jovens  
e na memória das gerações que hão de vir*

(Cora Coralina)

Todos nós, independentemente de gostarmos ou não de ler, de sermos ou não leitores assíduos, do poder aquisitivo ou da escolaridade, temos a nossa história de leitura. Orlandi em *Discurso e leitura* (1999, p 41/43) afirma que “todo leitor tem sua história de leitura, assim como “toda leitura tem sua história”. Esses variados perfis de leitores e leituras surgem desde quando se constituiu a história dos sujeitos de leitura. Leitores somos todos nessa sociedade globalizada, informatizada e cercada de possibilidades de leitura em sentido amplo, tanto verbal quanto não-verbal. No entanto, interessa-me a história do leitor de obras literárias, representado aqui na figura do professor-leitor, já que busco relacionar as histórias de leitura destes com o seu fazer pedagógico nas aulas de literatura/leitura literária no E.M.

Sabe-se que a maneira como nos foi apresentada na família e na escola a leitura e os objetos de leitura a ela associados como livros, textos, cadernos, lápis, desenhos, gravuras, inscrições marca de forma particularizada a cada um de nós, a cada família, a cada sujeito que pode diferentemente ressignificá-los ao longo de sua própria história de vida. As histórias de leitura, assim como os leitores, não são homogêneas, são sujeitos históricos e sociais inscritos num tempo e num lugar os quais delineiam, de muitas maneiras, as suas trajetórias de vida e as suas escolhas como cidadãos. Portanto, para os professores, sujeitos dessa pesquisa, particularmente, suas histórias de leitura não se findaram com a conclusão da Escola Básica ou mesmo do curso de Letras na Universidade; ao contrário, elas estão sempre se ampliando e refletem diretamente na sua atuação em sala de aula, nas suas escolhas e seleção de materiais, na sua concepção de aluno-leitor e de leitura ao longo de seu percurso profissional, a depender de como seu percurso de leitura se consolidou e dos modelos de leitor e de leitura que se fizeram presentes na vida de cada um.

Chaves (2006, p 166) nos diz que “diferentemente de outros profissionais, o professor interage intensamente com seu campo de atuação profissional desde quando estudante”. Mais do que isso, muito antes de ser estudante, também, a sua história de leitura na família, seus primeiros contatos contribuíram para formar o ser-professor, especialmente o professor mediador de leitura literária que atua hoje na escola básica. As posturas dos professores, sujeitos desta pesquisa, no dia a dia da aula, assim como as suas concepções de avaliação, de como ensinar, de como agir nas aulas “podem encontrar suas origens nas histórias de escolarização, mais do que nos cursos de licenciatura” (op cit, p 166), isto é, de quando começaram a se relacionar com a escola, a aprendizagem leitora neste espaço, assim como a relação com seus professores. Também, a forma como alguns professores/sujeitos agem, frente à leitura, pode estar respaldada nos seus antigos modelos de leitores que os inspiram agora a repetirem esses exemplos de como aprenderam e os conceberam. Ressalto aqui, no entanto, que a constituição de leitores não acontece, necessariamente, a partir de relações institucionais como na escola e na família, mas pode devir da relação com outros agentes ou outros sujeitos sociais.

Diante disso, há de se questionar e analisar nas entrevistas, concedidas por eles, qual o repertório literário que estes professores leram durante a sua formação na Escola Básica e no curso de Letras e quais indicam a seus alunos no Ensino Médio? De que forma seus professores na Escola Básica e no curso de Letras lhes apresentaram um acervo de obras de maneira a estimular a sua formação leitora e qual metodologia adotaram nas aulas? Como, agora, estes professores/sujeitos transmitem a literatura a seus alunos do Ensino Médio? Quais lembranças de livros e de autores guardam de quando eram alunos? Qual a semelhança dessas obras com aquelas que indicam nas aulas? Ou mesmo que herança ou hábitos de leitura sua família lhes deixou? Tal formação leitora concorre para sua atuação como mediador de leitura nesse nível de ensino na Escola Básica? Essas e outras questões podem ser depreendidas das entrevistas dos seis professores.

Há uma compreensão nas pesquisas acadêmicas de que as histórias de vida e de formação dos professores não podem ser dissociadas de sua prática em sala de aula. Daí a importância de se pesquisar como os professores foram iniciados em sua atividade leitora e como ao longo de sua história de vida e de formação essa leitura significou na sua trajetória pessoal e profissional. Quando os professores refletem sobre sua formação, eles ressignificam suas ações pedagógicas, suas

escolhas, as quais passam a ter um caráter formativo. Para Chaves (2006, p 162), “a história de vida pessoal é indissociável da história de vida profissional dos professores, entendendo ambas as dimensões como elementos constitutivos das práticas, condutas, opções e posturas assumidas”.

Amplo é o conhecimento de que a desvalorização dos professores em termos salariais e condições de trabalho, além de baixos investimentos na educação pública, têm trazido para os cursos de formação de professores pessoas/candidatos das classes populares, advindas de grupos sociais cujo letramento literário ainda é considerado baixo. Conforme Bagno, “os cursos superiores voltados para a formação de professores são procurados por pessoas originárias de grupos sociais em que as práticas letradas são muito restritas, quando não são praticamente nulas”<sup>24</sup>. Assim, o fato de serem os professores geralmente advindos de escolas públicas e de baixo poder aquisitivo tem repercutido na não ampliação dos leitores em potenciais no Brasil, na proporção de aumento da população brasileira.

Portanto, parte-se das entrevistas narrativas realizadas com professores oriundos do curso de Letras Vernáculas da UNEB, em Euclides da Cunha – sujeitos dessa pesquisa –, para conhecermos o que eles dizem sobre as suas histórias de leitura, quem ou o que os influenciou na sua formação leitora na infância, na adolescência e no curso de Letras, sobretudo suas leituras atuais como professores da Escola Básica. Para isso separei, neste capítulo, as histórias de leitura dos professores em quatro categorias a partir das entrevistas: (i) o lugar da família na iniciação leitora dos professores; (ii) o lugar da escola na história de leitura dos professores; (iii) o lugar do curso de Letras nas histórias de formação e de leitura dos professores; e (iv) o lugar da profissão nas histórias de leitura de professores.

## 2. 1. O LUGAR DA FAMÍLIA NA INICIAÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES

Diferente da crença generalizada de que a escola é a responsável por apresentar às crianças o mundo da leitura literária, estudos e pesquisas têm demonstrado que a família ainda é a grande responsável pela iniciação leitora dos

---

<sup>24</sup> Conferência de abertura do VII EBREL – Encontro Brasileiro de Estudantes de Letras (Brasília, UnB), proferida em 22/11/2012.

pequenos, principalmente a figura da mãe. Segundo Lafarge e Segré (2010, p. 81), “estudos mostram que os grandes leitores frequentemente tiveram uma mãe que lhes contava histórias desde seus primeiros anos”. Também na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2011) no tópico “quem mais influenciou os leitores a ler”, embora haja uma variação, para mais ou para menos, nas duas últimas pesquisas, os dados apontam a figura materna como a iniciadora do estímulo à leitura entre as crianças. Em 2007, na referida pesquisa, a mãe ficou com 49% contra 30% do pai e 33% do professor/professora. Já em 2011, ano da terceira edição da pesquisa, os professores tiveram 45%, as mães 43% e os pais 17%, percentuais estes que mostram um empate entre família e escola na promoção da leitura na primeira infância, sendo a mãe o modelo de leitor para os filhos.

Os seis professores, sujeitos desta pesquisa, ao falarem de suas leituras na infância ou adolescência, três deles confirmam o que dizem muitos estudos e pesquisas no sentido de que seria a família o principal espaço- não o único- em que nascem os primeiros estímulos e incentivos à leitura. Para Ferreira, (2001), quando na família há um leitor escolarizado que lê para o não escolarizado, estabelece-se o contato do livro primeiro pela oralidade, ou seja, por este contar e recontar de histórias em voz alta. Numa família com hábitos de leitura, pode surgir, no futuro, um adulto que goste de ler, a partir dessa ação tão familiar, privada e desprovida de intenção pedagógica, resultando, provavelmente, “um leitor familiarizado com livros, com maneiras de ler, com momentos de leitura, iniciado desde cedo num ambiente cultural propício no interior de sua própria família”. (Ferreira, 2001, p. 91).

Nessa pesquisa, no entanto, conseguimos perceber que, mesmo um professor como Vitoriano, que teve pais analfabetos e que só veio a ler literatura no Ensino Médio, pode tornar-se um ávido leitor comprometido com a leitura em sala de aula. Embora Vitoriano surja como um professor que não teve a família como referência de leitores, percebemos, nessa pesquisa, a importância da família na formação inicial do leitor, já que, dos seis professores colaboradores, dois, que não tiveram leitura em casa, como Sol e Catarina demonstraram menos afinidade e uma maior dificuldade no manejo com a leitura literária na sala de aula com seus alunos, inclusive lendo menos até mesmo em sua vida privada.

Os depoimentos dos professores são reveladores da presença ou não de livros no ambiente familiar e do incentivo à leitura por seus familiares. Assim, nas memórias da professora Cristal aparecem muitos detalhes dessa infância com livros.

Eu lembro que minha mãe me deu o livro do *Menino Maluquinho*- eu tenho até hoje em casa-, pinteí todo o livro, que era em preto e branco, eu não sabia ler, pintava todo e o livro tá guardado ainda em casa [...] ela desencaixotava os livros e a gente ia olhar com aquele cuidado que tinha que levar pros outros [...] minha mãe foi minha primeira alfabetizadora. [...] A gente tinha bastantes livros em casa e guardamos alguns de recordação [...] A gente ajudava a mexer por curiosidade mesmo, ver, era novo, tirar do pacote, era uma sensação absurda e aí a gente foi criando gosto, minha irmã primeiro, depois eu fui incentivada por ela, mantivemos o ritmo, incentivando o meu, o filho dela também... Ainda mantenho o hábito da leitura.

Percebe-se que a professora, ao recordar da relação dela com os livros na infância, mantém uma relação positiva, de encantamento e orgulho de ainda ter um livro infantil guardado, livro este por ela pintado por não saber ainda ler, que ficou guardado em suas memórias de criança. Este livro da sua infância jamais poderá ser substituído por outro, pois é ele e não outro que guarda as marcas do tempo, das lembranças, das risadas e surpresas daquela criança frente ao universo do encantamento. Para ela, este livro é um objeto sagrado, de lembrança agradável, de época feliz de criança que repercute no adulto de hoje. Como lembra Ribeiro (2002, p. 50), deixamos nossa marca no livro, “no qual depositamos nosso afeto, derrubamos nossa lágrima e que conheceu a nossa risada distraída, a força e a leveza de nossas mãos”.

As primeiras leituras, para quem ainda não lê sozinho, começam pelos desenhos, as gravuras, o ouvir os adultos, os quais, cheios de trejeitos, interpretações vocais e faciais vão conquistando a atenção dos pequenos, a imaginação ainda isenta de juízo de valor próprio do mundo das crianças. “A criança, no começo, é um ouvinte, como o eram outrora os primeiros leigos” (LAFARGE E SEGRÉ, 2010, p. 81). E assim essa professora Cristal também conta que na infância, além dos livros que a mãe lia e dava para ela e a irmã, havia momentos de contação de história com o avô, fato este que ela narra com alegria ao lembrar estes momentos da infância:

Quando era próximo às festas juninas a gente acendia a fogueira e meu avô sempre contava as histórias que ele vivenciou na infância naquela época de Lampião. Ele sempre contava aquelas histórias mirabolantes, fantasiosas, sempre crescemos nesse ambiente de família grande, todo mundo reunido. Meu avô e minha avó costumavam muito.

Essa iniciação, ao ouvir histórias, ouvir causos, desenhar, rabiscar, olhar gravuras e contar histórias a partir delas, será a base de formação do adulto leitor, o qual guardará na memória, mesmo que não se dê conta disso, esse período em que foi apresentado e estimulado a esse universo do lúdico por meio dos objetos impressos. Infelizmente, muitas famílias não dão valor a esse momento pelo fato de os pequenos não lerem da forma como os adultos concebem a leitura, não promovem o contato ainda precoce da criança com o livro, retardando a iniciação leitora e mágica das crianças, futuros adultos leitores. Para Petit (2009, p. 22), “na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhados nos livros, quando éramos pequenos”.

Assim como a professora Cristal, a professora Bárbara também recorda o quanto a família, especialmente a tia foi a responsável por lhe apresentar o universo literário a partir das leituras que realizava para ela na infância. A família de Bárbara, assim como outras tantas por este Brasil afora, não tinha condições de comprar livros devido à pobreza, mas isso não significa dizer que não valorizavam a leitura.

Eu venho de uma família que sempre me incentivou a questão da leitura, embora nós não tivéssemos condição de comprar livros, minha tia tinha uma condição maior, ela comprava os livros, então contava bastantes histórias pra gente. Desde cedo, três, quatro anos, quando fui para escolinha, para educação infantil, na escola eu tive mais contato com a leitura, porém também a gente não tinha condição de comprar livros, então ela sempre comprava e lia para gente ou emprestava gibis.

Para Hébrard, apud Lafarge e Segré (2010, p. 81-82), “a criança aprende a ler ao impregnar-se precocemente dos diferentes tipos de escrito que lhe são lidos pelos adultos que a cercam”. Assim de forma natural, a criança vai familiarizando-se com os livros, os diversos gêneros textuais, naturalizando a relação dela com os objetos livros. E assim completam os autores que “as histórias em quadrinhos continuam sendo as leituras preferidas das crianças que têm dificuldades com o escrito”.

Também Bárbara recorda da contação de histórias no ambiente familiar, momento este que desperta curiosidade às crianças e amadurece a sensibilidade para ouvir, “viajar”, impregnar-se de fantasia:

Meu pai sempre gostou de contar as histórias da família. A gente foi criado no ambiente em que havia muita recorrência desses momentos de contação de história. Meu avô por parte de pai sempre quando ia lá em casa- ele sempre foi um homem da roça-então sempre tinha história de onça pra contar.[...] minha mãe sempre contou história da bíblia pra gente então havia sim esse momento de contação de histórias.

Bárbara traz, em sua fala, o tempo da tradição oral da literatura popular com as narrativas em família, momentos em que todos paravam para ouvir os mais velhos contarem as histórias, os causos, fossem eles reais ou fictícios. Benjamin (1994, p. 2), em *O narrador*<sup>25</sup>, afirma que a arte de narrar, e conseqüentemente o narrador da tradição oral, está em vias de extinção, pois “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Tal habilidade foi subtraída pela transformação do mundo e da sociedade tecnológica que agora traz rapidamente as notícias e rouba dos narradores as matérias da sua experiência e habilidade narrativa.

A professora Lírio, leitora voraz desde criança, encontrou no primo, vindo de São Paulo, o acervo necessário para consolidar suas leituras, seu prazer e encantamento com a literatura, mesmo as leituras clandestinas e “perigosas” para mocinhas.

Eu sempre fui encantada por ler. Eu lembro que na época a gente não era muito aconselhada, as mocinhas a lerem essas revistas. E eu pegava as revistas e lia, então, todo livro me fascinava. Mas eu acredito que assim, a minha formação leitora mesmo, foi graças a um primo... chamado Ivo, ele morava em São Paulo e depois ele veio pra cá...e ele tinha uma biblioteca, que era um tanto ambulante, ele trouxe de São Paulo pra cá esses livros todos, e aí eu lembro que tinha um armariozinho de madeira cheio de livros, e eu li todos os livros dele, eu li a coleção de José de Alencar inteira, eu li todos os romances na época, aí depois eu fui lendo outros, eu lembro que eram os Irmãos Corsos que contavam a história de dois irmãos gêmeos, bem fantástico. E a partir daí eu nunca mais parei de ler.

---

<sup>25</sup>BENJAMIN, Walter. *O narrador*. considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221. <http://www.cadernodematerias.files.wordpress.com/2012/03/o-narrador-walter-benjamin.pdf>. Acesso em 13/02/2016.

Lírio, mesmo já sendo alfabetizada, já mocinha curiosa por revistas proibidas, atribui a sua descoberta pela literatura, pelo prazer de ler, a seu primo, a partir do momento em que ele a inicia nessas leituras literárias. É para ele que ela guarda as melhores recordações de alguém que foi importante na sua iniciação pelo gosto e desejo de ler. Em suas memórias guarda autores, conteúdos, móveis de guardar livros, coleções que leu e nunca mais as esqueceu. A escolha do que ler, como e quando ler, principalmente se for isenta de pressão e obrigação por parte de outro leitor, deixa marcas positivas em nós leitores, especialmente nos adolescentes e crianças.

Ainda Lafarge e Segré (2010, p. 82) complementam sobre a importância do papel da família nessa iniciação das leituras literárias: “A ação da escola, da família do conjunto da vida social tem por finalidade facilitar a construção da criança leitora e fazer da leitura uma prática cultural costumeira compartilhada por todos”.

Entretanto, diferentemente das três primeiras professoras citadas, a história de leitura dos outros três que seguem não teve o mesmo princípio de leitura, pois suas histórias dizem respeito a outras práticas culturais de leitura, o que mostra as singularidades da vida de cada um e os itinerários que são construídos ao longo de sua caminhada na família, na escola ou na sociedade, já que suas narrativas revelam que suas famílias não influenciaram na formação leitora desses três professores.

As histórias de leitura dos professores são marcadas por poucos livros em casa ou pela completa ausência deles, por poucos recursos financeiros na família, pelo analfabetismo de familiares e pela sensibilidade de outros para iniciar a criança no universo fabuloso da literatura. Segundo Bagno, (2012, p. 4) “o professor formado pelas universidades brasileiras é filho de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Vive em famílias com renda inferior a R\$ 1.800/mês e estudou sempre em escola pública”. Em geral, as histórias de famílias com pouca ou quase nenhuma leitura estão associadas à pobreza financeira – e a história de alguns destes professores não é diferente – principalmente em famílias interioranas em que as opções de trabalho são mais escassas.

Os professores Sol, Catarina e Vitoriano não tiveram a sorte de que muitas crianças desfrutam/desfrutaram de terem mães, pais ou parentes que as incentivem

nas primeiras leituras. Sol e Vitoriano vieram de famílias cujos pais não tinham relação com os livros nem com a leitura. A mãe de Catarina, mesmo sendo leitora, como ela afirma, talvez por desinteresse, desconhecimento, ou mesmo por achar que leitura é para quem já sabe ler como os grandes, não a estimulava, não a cobrava que lesse; pelo menos é o que recorda em suas memórias:

Minha mãe, ela sempre lia porque tinha aquela questão, quando os pais são leitores a tendência dos filhos é também serem leitores também [...] mas eu não tive isso, tanto é que as minhas dificuldades que tive e tenho hoje elas são reflexos das minhas séries iniciais, eu tive muita dificuldade, não tive esse acesso à leitura, mas eu não tive essa cobrança não, em ser uma criança leitora, uma adolescente leitora.

E ela continua a afirmar isso com veemência: “Não tenho ninguém que me espelhou na formação leitora. Que eu já tenha pensado nisso não”. Esse “ninguém”, entendemos como um membro familiar, papel que teria ficado para a escola, a qual, infelizmente, também deixou a desejar na sua função de estimuladora do hábito e gosto pela leitura. Catarina continua a afirmar que tanto na infância quanto na adolescência não foi incentivada nem pela escola nem pela família, mesmo com a mãe alfabetizada e leitora. E assim, relembra:

...eu tive uma carência muito grande, não por meus pais serem tão afastados da leitura, são pessoas alfabetizadas, são pessoas mais ou menos esclarecidas, mas eu não tinha essa cobrança da leitura e nem na escola também eu percebo que a gente não tinha essa cobrança de ler, do incentivo. Minha mãe, ela sempre lia... mas eu não tive isso...

O depoimento de Catarina, quando afirma que a mãe era alfabetizada e gostava de ler, embora não a incentivasse a isso, não exigisse leitura da filha, contraria, relativamente, o que dizem os teóricos aqui citados, segundo os quais nas famílias em que pais e/ou mães são leitores, os filhos herdam o gosto por esta prática. Não podemos dizer, no entanto, se a mãe de Catarina é ou não uma exceção, o que sabemos é que ela poderia ter sido uma referência como membro familiar que marcaria a história de leitura da filha, mas isso não ocorreu como se esperaria de alguém que gostasse de ler.

Tanto a professora Sol, quanto os professores Catarina e Vitoriano vieram de famílias que não foram modelos de leitura em sua formação, mesmo que por motivos diferenciados, como a pobreza, o analfabetismo, o desinteresse ou a ignorância dos pais; o fato é que nenhum membro familiar está presente nas suas memórias de leitura, na sua iniciação a este universo. No entanto “para a sociologia das práticas culturais, a leitura é a arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (HÉBRARD, 201, p. 37), daí a importância da família nessa herança do capital cultural proporcionado pela leitura, o que não aconteceu nas famílias desses professores e, no entanto, eles se tornaram professores de Literatura/leitura. Com estes professores não se percebeu uma influência da família em seu gosto pela leitura hoje. Isso não significa dizer que a família não exerça essa importância. Outros agentes como a escola ou os colegas podem exercer esse papel, quando os pais deixam de fazê-lo, por falta de interesse ou impedimento material ou cultural. Também as oportunidades com as quais os professores se depararam ao longo da vida pessoal podem ter contribuído para este gosto pelo texto literário, até mesmo as questões de ordem subjetiva de cada um.

Também as lembranças de Sol da primeira decifração, decodificação da língua ou da leitura, como ela afirma, inclui o livro didático em casa, mas não o livro de “historinha”, ficando o vazio por não ter tido alguém na família que a estimulasse a ler literatura:

Não, dentro de casa não tinha livro. A própria cidade não oferece livro e a gente não tinha esse hábito de fazer leituras. Eu fui criada. [...] Então eu fui criada, por uma pessoa idosa, então o pessoal mais velho não tinha esse hábito de leitura, tinha umas revistas. [...] Eu me lembro da primeira leitura que fiz, não em um livro, mas assim quando eu comecei a ler. Quando eu passava com minha tia na rua, eu comecei a ler o nome de uma loja, soletrar as primeiras palavras. Eu não tinha muitos livros em casa não, só didáticos. Foi com esses didáticos que eu comecei, e olhar revistas. Fora isso só a escola.

O livro didático para a professora Sol, assim como para muitos estudantes e famílias brasileiras, ainda é o único material disponível em casa para a iniciação e continuação da leitura. Mesmo com todas as críticas que se faz a este manual didático, este ainda é o responsável pelo letramento na escola desde as séries iniciais até o término do Ensino Médio. Infelizmente, este manual por conter coletâneas de textos selecionados pelos editores e autores, tem substituído outras

leituras e outros textos do gosto dos alunos, pois muitos professores o adotam e seguem à risca.

O professor Vitoriano, por sua vez, busca na origem social e geográfica dos pais e na falta de estudos, de escolaridade deles uma justificativa para não o terem incentivado a ler. No máximo, segundo ele, cobravam a ida à escola na roça, onde até hoje, diz com orgulho continuar, apesar de lecionar na cidade:

Enquanto a leitura em relação à família, como eu sou de origem de pais analfabetos e nenhum dos meus irmãos concluiu o Ensino Médio, então a leitura não foi estimulada dentro de casa.[...] Os pais incentivavam pra frequentar a escola, mas não havia esse estímulo para ler, estudar de forma mais substancial.

E ainda assim ele completa: “não tinha nenhum livro em casa, não existia nenhum livro. A não ser os didáticos, agora livros literários, livros de qualquer espécie e revistas não haviam de forma alguma na minha casa”.

A história destes três professores aproxima-se da história de leitura do escritor Miguel Sanches (2004, p. 34). Nela, ele se apresenta como “um escritor de pais sem livros e sem leitura, que não encontrou vizinho, professor ou bibliotecário para adotá-lo e que frequentou bibliotecas e livrarias com o mesmo sentimento de desamparo das crianças brasileiras que vivem nas ruas”. A história de Sanches e destes três docentes é muito comum no Brasil, onde as desigualdades econômicas e sociais dividem o país em dois brasis, aquele dos que têm acesso a livros em casa e a uma educação de qualidade e o outro dos que nem tiveram livros nem pais leitores em casa nem educação de qualidade na escola, a qual deixa de proporcionar a seus alunos as condições legítimas e dignas de saírem dela no mínimo sabendo ler e escrever. Também há aqui a história de Catarina a qual, mesmo com pais leitores e com acesso a livros em casa, não foi estimulada a ler a ponto de essa ausência ter marcado a sua história de leitura.

A dificuldade de as famílias incentivarem a leitura às crianças deve-se ao fato de a literatura infantil, colorida e ilustrada para este público, não ser de fácil acesso em famílias pobres, especialmente na zona rural, principalmente em tempos/época em que não havia programas do governo de incentivo à leitura.

As narrativas da infância desses professores acabam mostrando muito sobre suas famílias, sua classe social e origem. São histórias reveladoras de pessoas de classe social, cujos pais são de poucos ou ínfimos recursos financeiros, de pouca informação livresca, de poucos recursos materiais; em que comprar livros ou tê-los em casa é coisa rara, objeto de luxo para poucos, como a mãe de Cristal que era professora e a de Bárbara de família que tinha acesso a livros. Essa ainda é a realidade da maioria das famílias brasileiras, as quais advêm de histórias de poucos livros, não apenas com pouco acesso a eles, mas ainda com falta de incentivo à leitura e muita pobreza.

## 2.2. O LUGAR DA ESCOLA NA HISTÓRIA DE LEITURA DOS PROFESSORES

O fato de a escola exercer influência na iniciação e gosto pela leitura de seus alunos é indiscutível, mesmo que essa influência não seja tão positiva quanto se espera ou deseja. Mas trata-se de verificarmos de que forma os professores-sujeitos dessa pesquisa foram influenciados pelas leituras literárias na Escola Básica e quais lembranças trazem de suas leituras ao falarem a respeito destas.

As lembranças dos professores de seus mestres, que os estimularam a ler, não foram tão significativas e empolgantes conforme a fala da professora Sol sobre a época da escola: “Livro mesmo não. Se eu li foi algum texto”. Mais à frente ela afirma que não se lembra de professores que a incentivaram à leitura literária na adolescência:

Eu mesma que fui procurando assim... Estava inquieta, angustiada. Procurei esses livros de autoajuda. Depois veio, na Oitava Série mais ou menos, tinha os livros didáticos eu tinha contato, que tinha os textos e poemas, eu já começava a me entusiasmar com esses poemas e livros.

Essa professora, cujos pais eram analfabetos, não tem memória de leitura na infância, seja na família, seja na escola. Segundo ela, a busca pela leitura foi um caminhar solitário, estimulada pela necessidade de entender ou solucionar seus conflitos de adolescente. Em suas memórias, surpreende-me o fato de ela qualificar

seus professores do Fundamental de “bom incentivador” da leitura: “Professor era um bom incentivador, dizendo que a leitura estava boa, que eu estava aprendendo rápido. Mas era aquela coisa de antigamente mesmo. Juntar as sílabas, formar as palavras, fazer a leitura do livro e tal”. Também possa ser que nesse momento a professora esteja repetindo as palavras do seu antigo professor, sem necessariamente conceber a leitura como decifração, decodificação.

Houve e talvez ainda há professor cujo objetivo da leitura é “tomar a leitura”, decodificando as palavras, sem a preocupação com o entendimento, o sentido. Zilberman (2005, p.74-79) nos informa de que o saber ler era fazer a leitura em voz alta, estimulada e incentivada até em livros didáticos ou manuais na década de sessenta, ou seja, tanto alunos quanto professores seguiam as orientações de especialistas sobre o ensino da leitura. Infelizmente, este modelo equivocado e escolarizado de leitura perdurou e talvez ainda exista em algumas práticas de professores, modelo este que inibe e expõe o aluno em público ao lhe ser cobrado o tom, a soletração, a entonação e ritmos desejados pelo professor.

Mas o que a professora Sol concebe como leitura e leitor de uma época pregressa, mesmo agora como professora graduada que ensina literatura no Ensino Médio? Por que na sua fala não há reflexão crítica sobre a forma como foi alfabetizada, como aprendeu a ler? Assim também sobre suas histórias de leitura literária no Ensino Médio, rememora dizendo: “Não lembro assim... Se tiveram textos não era aquela coisa... Acho que eu nunca li um romance no Ensino Médio”. Se a professora leu ou não leu obras literárias é uma questão secundária, até porque é natural que esqueçamos os autores e títulos lidos, principalmente quando se somos forçado a ler, porém no caso da referido professora, ela não se lembrar nem se houve essas leituras, ou seja, uma lacuna, um vazio muito grande de leituras nessa fase escolar; se houve não a marcaram, não foram significativas.

A professora Sol é marcada pela ausência de leituras na família e na escola, uma memória de vazios literários, um completo apagamento desse período como uma lacuna de que nada de interessante aconteceu nesta época. Uma infância também sem histórias que tanto encantam as crianças, pois mesmo quando lhe foi perguntado se houve “causos” contados na infância, ela diz que ouvia sua mãe adotiva e idosa e sua velha tia contando, uma para a outra, somente histórias de cidades e gentes. Para a professora Sol não há como voltar ao passado e fazer

diferente, mas agora como docente ela pode proporcionar outro percurso diferente aos seus alunos, marcar positivamente as memórias de seus atuais e futuros alunos que dependem dela para gostar de ler, para conhecer o universo da ficção de forma positiva, preferencialmente, com sensibilidade, emoção e sem “cobranças”, ou sem traumas.

Assim também, a professora Catarina lembra que ela não teve o incentivo à leitura nem na família nem na escola: “mas eu não tive isso, tanto é que as minhas dificuldades que tive e tenho hoje, elas são reflexos das minhas séries iniciais”. Mais à frente, ela traz lembranças de suas leituras no Ensino Médio, porém as memórias de leituras vêm sempre associadas às leituras que são pedidas pelos professores para fins avaliativos; não foi uma busca espontânea da aluna, por puro gosto de ler, mas uma leitura com uma finalidade utilitária, que era passar nos vestibulares e alcançar uma universidade, então ela diz:

Ai já vem aquela cobrança também na questão das aulas de literatura, de língua portuguesa, aquela cobrança que é feita quando você está pensando em fazer o exame vestibular, esses exames nacionais o ENEM ... leituras, machadianas, essas obras que eu, como aluna, e meus alunos, hoje, eu percebo que não gostam.... Por causa da leitura da época, leitura obrigatória.

Assim, essa relação das professoras Catarina e Sol com a leitura tanto na família quanto na escola não foi uma relação prazerosa, que deixou marcas positivas em suas memórias. Sobre isso, Catarina afirma: “Eu não tinha essa cobrança da leitura e nem na escola também eu percebo que a gente não tinha essa cobrança de ler, do incentivo”.

Lafarge e Segré (2010, p. 80/81) nos trazem a ideia de que “a iniciação à leitura é um longo processo que pressupõe, antes da iniciação escolar, o contato precoce da criança pequena com o mundo do escrito”. Complementam também que “é necessário que o texto escrito esteja inserido no universo familiar da criança desde a mais tenra idade”. Portanto, quando a criança chega à escola com um déficit de leitura advindo de seu ambiente familiar, a dificuldade de acompanhar as normas escolares e códigos escritos é bem maior para ela, mas isto não significa que os professores não possam e não devam apresentar a criança à literatura, ao universo da ficção e tornar esse aluno um leitor em potencial.

Não podemos prescindir da necessidade de a escola investir na leitura em todas as séries escolares, pois os professores para isto têm (ou deveriam ter) a formação teórico-metodológica consistente que os favoreça a apreender o quê e como selecionar conteúdos para o ensino de literatura, a partir do universo ou gosto da criança/adolescente, elegendo o que mais lhe encanta. No entanto, a relação do docente com a leitura requer uma interação, um diálogo, uma sensibilidade e um entendimento, que resultará, é quase certo, em alunos que terão aversão à leitura oferecida pela escola e à que está, por associação, fora dela.

Antunes (2011, p. 26), ao dialogar com Nóvoa (1992), afirma que: “Muitas das lembranças da forma como o docente era tratado, enquanto ainda era aluno do Ensino Fundamental na maioria das vezes, influenciarão na maneira como ele tratará seus alunos”, ou seja, para a autora a escola dos antigos mestres influenciará esse aluno, quando ele for exercer a sua função docente. Assim complementa: “Esses aspectos irão auxiliar no conhecimento e nas características das etapas profissionais, vivenciadas ao longo da carreira docente”.

As memórias das aulas de literatura ou da iniciação à leitura literária dos outros quatro docentes desta pesquisa estão divididas entre lembranças de leitura associada a avaliações e cobranças, e lembranças de professores que os incentivam a ler, como afirma a professora Bárbara: “Eu tive bons professores também que me incentivaram na educação infantil, na escola particular e a partir da primeira série eu fui pra escola pública, mas sempre tive bons professores que me incentivaram muito”. Nas suas memórias, recorda que também teve colegas leitores e isso era um estímulo para ela, além de na época a biblioteca da escola onde estudava ser “muito boa”. A presença de colegas nas suas memórias revela os processos de identificação entre os adolescentes que ora se atraem pelos gostos, ora competem entre si, ora se imitam; fenômeno que com a leitura de obras literárias não poderia ser diferente. É por conta disso que as editoras investem em *best-sellers* para este público como uma forma de aumentar seus lucros, pois o conceito do que seja literatura está associado a uma construção cultural e histórica.

O professor Vitoriano, que na infância foi alfabetizado na zona rural, onde não havia livros em casa, já que os pais eram analfabetos, passou pela educação infantil sem memória de leitora literária, assim como a professora Sol. Ele lembra que somente no Ensino Médio é que foi apresentado à literatura, ao livro literário

propriamente: “Cheguei até a Segunda Série do Ensino Médio sem nenhuma indicação de livros, sem nenhum professor solicitar nenhuma leitura de nenhuma obra literária ou de qualquer outra ordem”. Suas memórias de leitura na Escola Básica vão de uma fase de ausência da leitura literária, antes do EM, para uma fase de apresentação e descoberta desse universo no EM: “Na Segunda Série do Ensino Médio, o primeiro livro que li por indicação de uma professora de literatura e a partir desse momento, que foi *As Pupilas do Senhor Reitor*, foi despertado o prazer e o gosto pela leitura”, até uma fase de ampliação e encantamento pela literatura, do aluno que se deixou ser levado pela magia das palavras como arte, como estética e como plurissignificação que se manifesta na literatura.

E assim Vitoriano conclui: “Então algo que era do nada, de repente se passou para três livros por mês, quatro livros por mês e assim cada vez mais aquela fome, aquela vontade de novas leituras, novos conhecimentos e aquela vontade foi sendo ampliada”. Para Furtado (2004, p. 100), “a escola de ensino médio se torna esse último momento de sedução para a literatura, podendo os jovens leitores, em seu processo de amadurecimento gradual da leitura, chegar a um primeiro momento de fruição dos clássicos”.

Embora Vitoriano afirme não ter lido textos literários antes do Segundo Ano do Ensino Médio, não podemos dizer que a história de leitura dele só comece a partir do momento em que lê *As Pupilas do Senhor Reitor*, romance do escritor português Júlio Dinis. Foi no EM que ele se deu conta do lugar da literatura, do sentido do livro em sua vida, mas antes disso, ele estava amadurecendo como leitor através dos textos do livro didático, ampliando a sua visão de mundo, que se desabrochou com a leitura do primeiro romance: “Fui contaminado pelo vírus do saber; saber com sabor”. A escola para ele representa em suas memórias o nascer, o despertar da leitura e do prazer de ler, a partir da indicação de um professor. Assim ele se coloca: “então algo que era do nada, de repente passou para três por mês, quatro livros por mês e assim cada vez mais aquela fome, aquela vontade de novas leituras, novos conhecimentos e aquela vontade foi sendo ampliada”. Infelizmente, esse perfil de Vitoriano não se aplica a tantos outros vitorianos nas escolas brasileiras, os quais continuam intocados pela literatura, vítimas da pobreza financeira e das poucas oportunidades proporcionadas pelos professores. Compreende-se, porém, que muitos e anônimos alunos leem para além da escola e

na escola sem serem vistos nem reconhecidos pelos professores, como aponta a pesquisa de Chacón (2015)<sup>26</sup>.

A professora Lírio traz-nos boas lembranças do Ensino Médio com aulas de leitura literária sem cobranças avaliativas por parte do professor: “O professor Romildo que trabalhava com a escola literária e aí tinha os livros que ele sugeria que você lesse, mas não havia aquela cobrança [...] mas não que o professor exigisse isso como algo que fosse uma ferramenta de avaliação”. Assim como Lírio, a professora Bárbara também recorda com alegria nos olhos as atividades sugeridas com as peças de teatro, os textos clássicos e os *best-sellers* que leu e diz: “praticamente eu li quase todos os clássicos da literatura no Ensino médio”.

A liberdade e iniciativa nas escolhas literárias pelos alunos, sem as coerções avaliativas, acabam por naturalizar a busca por textos literários sempre que for possível se ter acesso a eles, leituras como objeto de entretenimento, buscadas como se busca um filme, uma música que se quer conhecer. Ribeiro (2002, p. 63) assegura que “os alunos têm de estar à vontade para correr riscos intelectuais na exploração dos livros. Precisam sentir que nós estamos confiando neles e torcendo para que realizem a tarefa com sucesso”.

Há também nas memórias da leitura escolar, as boas lembranças da mãe no papel da professora, da família como continuadora e estimuladora da leitura no contexto da escola, ou seja, família e escola como instituições iniciadoras da formação leitora da criança. E assim diz a professora Cristal: “A gente estudou no início numa sala multiseriada.... e minha mãe foi minha primeira alfabetizadora e aí depois a gente começou a estudar aqui na cidade”

Lafarge e Segré (2010, p. 122) asseguram que às vezes “a descoberta da leitura se faz ao longo de um avanço escolar, ao sabor de uma relação calorosa estabelecida com um professor”. E quando esse professor faz parte da família consanguínea e afetiva, como a mãe da professora Cristal, com certeza estas lembranças são muito agradáveis e duradouras, pois associam família e escola numa relação de afeto.

---

<sup>26</sup> CHACÓN, Ricardo Horacio Piera. *Outras cartografias leitoras: dois livros, oito jovens, um adulto* (Dissertação). SALVADOR, 2015.

## 2.3: O LUGAR DO CURSO DE LETRAS NAS HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES

O curso de Letras em Euclides da Cunha já passou por quatro reformulações e adaptações curriculares em treze anos e, ao que tudo indica, ainda não estão concluídas e nem são satisfatórias para os envolvidos, professores e alunos.

O primeiro currículo do curso foi implantado em 2003.<sup>27</sup> para a primeira turma, porém já em 2004.1 foi implantado outro currículo com Adaptação, extinto gradativamente com a saída das turmas. Em 2006 entrou um novo Currículo Redimensionado somente para os alunos integrantes a partir daquela data em 2007 esse mesmo currículo sofre alguns ajustes. Atualmente o currículo continua em discussão para mudanças pelos colegiados, já que ainda não agrada boa parte dos envolvidos alunos e professores.

Tais mudanças podem contribuir para a unificação dos currículos dos cursos de Letras oferecidos pela UNEB, em suas ementas e inclusão de componentes curriculares para atender às demandas dos alunos, quando de transferências, eventos e cursos oferecidos. Vale destacar que dos seis professores, um cursou o currículo mais antigo (Lírio), três deles o currículo com Adaptação (Sol, Catarina e Cristal) e dois o currículo Redimensionado (Bárbara e Vitoriano), diversificando carga horária de prática e componentes curriculares

Apesar de o curso de Letras da UNEB em Euclides da Cunha, curso com ajustes desde 2007, oferecer 435 (quatrocentos e trinta e cinco) horas de prática como componente curricular e 420 (quatrocentos e vinte) horas de estágio curricular supervisionado, não dá conta de preparar os futuros professores para a atuação na Escola Básica, principalmente em aspectos relacionados à mediação da leitura literária ou do ensino de literatura.

Os professores em suas entrevistas dizem isso, que o curso não os preparou para serem professores, e ainda afirmam que o curso é muito teórico. Assim

---

<sup>27</sup> O curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias de Euclides da Cunha foi criado e autorizado pelo Conselho Universitário - CONSU, através da Resolução no 219/2003, de 08 de Abril de 2003, e começou a funcionar regularmente em 2003.1.

Vitoriano reflete a respeito da sua ida à escola ensinar depois do curso de formado: “você sai da academia com certa defasagem; então, como levo esse conhecimento que eu adquiri aqui para sala de aula? como que levo esse saber e trago os alunos para o meu lado e estímulo a leitura e a escrita?”.

A professora Bárbara também assim revela:

...eu sai com lacunas nas duas áreas. Acho que a universidade precisa dar um direcionamento já que é licenciatura precisa dar um direcionamento maior nessa questão do ensino, porque às vezes os formandos, os letrados não saem com a bagagem muito boa, mas em relação ao ensino existe uma lacuna muito grande e precisa, essa lacuna, precisa não existir porque acaba refletindo na qualidade de ensino, ou existir menos.

Mesmo com essa considerável carga horária de aulas práticas, os alunos egressos não se sentem preparados para a docência, quando saem do curso. Assim vão a busca de outras formações complementares, ampliando o currículo e tentando preencher as lacunas deixadas pelo curso superior, já que todos eles já cursaram uma Especialização. Buscam propostas mais inovadoras e ‘antenas’ com as pesquisas mais recentes, o que exige deles atualização constante em sua autoformação e na ampliação do universo de suas leituras.

Tardif (2014, p. 271) discute a respeito do modelo de formação docente nas graduações, lembrando-nos que tais cursos seguem o modelo aplicacionista em que primeiro se aprende uma teoria, depois sozinhos, os docentes vão para a prática de sala de aula, mesmo sem se sentirem seguros e preparados para a docência. Muitas vezes essa solidão perpassa toda a profissão, um aprendizado de tentativas e erros, uma trajetória particular, sem o envolvimento com a coletividade. Para o autor, nas universidades, a pesquisa, o ensino e a formação do docente são efetivados como se fossem coisas separadas, deixando, assim, de contribuir para uma formação mais completa do professor, que busca aliar teoria à prática. O autor afirma que enquanto os pesquisadores das universidades escrevem e falam diante dos seus pares nas graduações, os professores na Escola Básica assumem o papel de serem tarefeiros, aqueles que não desenvolveram a pesquisa, somente lecionam, ou seja, não aliam ensino com pesquisa.

Mas o que dizem os professores em suas narrativas sobre o curso de Letras, as aulas de literatura e a formação para ensinarem literatura na Escola Básica? Nos depoimentos dos professores sobressai a ideia de que o currículo de Letras parte do princípio de que os alunos que lá chegam já têm um repertório de leitura amplo, já chegam preparados para a discussão dos textos literários. Isso realmente é o que o curso espera, que os alunos que lá chegam, venham com um repertório de leituras trazido do Ensino Médio, não somente da literatura nacional, mas também da estrangeira, antes de cogitarem a docência de literatura como uma profissão. Mas, o curso de Letras volta-se, segundo eles, mais para o estudo da teoria, da historiografia e da crítica literária e esta postura não é bem aceita por alguns dos professores, sujeitos dessa pesquisa, que dizem não terem saído, do curso, preparados para serem professores de literatura. Segundo a professora Lírio:

...na graduação a gente estudou mais, muito mais os críticos, os teóricos, do que as obras [...] nós não começamos a trabalhar na universidade através da obra literária; você começa da crítica literária, das escolas literárias. A nossa formação é inversa, ao invés de nós começarmos pelo estudo da obra a gente começa pela escola literária... A leitura mesmo em si dos textos literários acaba sendo algo ou por sua motivação, por interesse.

A fala da professora é reveladora da necessidade que ela sentiu de realizar mais leituras de obras antes mesmo de estudar as teorias. Discutir sobre a obra sem antes ter lido ou sem ter um repertório de leitura capaz de somar, de ampliar esta discussão, funciona como discursos pouco produtivos, uma teoria pouca aproveitada. Mas até que ponto a falta de leitura dos alunos quando começam a estudar literatura no curso de Letras é realmente do currículo de Letras? O que vimos na fala da professora é que no Ensino Médio, assim como na universidade, dá-se ênfase ao texto teórico sobre a história da literatura, deixando ambos de lado a leitura do texto literário.

Lírio tem hoje 32 anos de docência, pois antes do curso de Letras já era professora. Ela entrou na Graduação em 2003 e se formou em 2007. Optou pelo curso de Letras para ampliar seus conhecimentos, um maior embasamento à prática docente. Isso é o que diz, ao falar sobre as razões de ter escolhido cursar Letras:

Escolhi o curso de Letras, porque sempre me identifiquei com as disciplinas Língua Portuguesa e Redação e por ter uma afinidade muito grande com literatura. Além disso, já atuava como professora

nestas disciplinas e sentia necessidade de maior aprendizado que embasasse a minha prática.

Os professores Catarina e Cristal informam que no currículo de Letras da UNEB há muita teoria na área dos estudos literários e a prática voltada para este campo não existe, ou seja, eles não aprendem como ensinar literatura no sentido de mediação, incentivo, estímulo ao hábito e ao gosto pela leitura. Mas Bárbara, que também já era professora antes da Graduação, assim se expressa sobre o curso “amadureci bastante minha prática em sala de aula, foi uma contribuição enorme porque a universidade amplia a sua visão da sala de aula, sua visão de mundo, amplia a questão da prática”. Portanto, a teoria foi necessária, pois os ajudou a amadurecer as suas práxis, mas isso, para outros, poderia ter sido encontrado mais com a prática, no fazer e ver o que fazer na sala de aula.

E assim, Catarina se expressa sobre o curso: “Mais teóricos. Na faculdade eles cobram muito a teoria. Não cobram muito a questão do romance [...]. Aí você fica assustada com tanta teoria, cada um pensando de uma forma”. Já a professora Cristal, apesar de afirmar que “no curso de Letras foi muito teoria, o curso em si pedia muito teoria”, ela também reconhece a quantidade de leitura à qual só teve acesso na Universidade: “A gente leu *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago... eu conheci vários livros aqui que eu não conhecia, principalmente de autores contemporâneos. Ligia Fagundes Teles eu não conhecia e tinha outros que eu não tinha muita intimidade como Cecília Meireles, Clarice Lispector”. Portanto, mesmo com queixas sobre a teoria em excesso do curso de Letras, a maioria reconheceu que ampliou as suas leituras de obras literárias, mesmo que para fins avaliativos na universidade, já que alguns quase não trouxeram experiências leitoras como Catarina e Sol.

Bagno, ao discorrer sobre os cursos de Letras no Brasil, adverte, com muita propriedade, que:

O problema é não oferecermos a essas pessoas condições de, primeiramente, se familiarizarem com o mundo acadêmico, que é totalmente estranho para elas, por meio de cursos intensivos (e exclusivos) de leitura e produção de textos, de muita leitura e muita produção de textos, para só depois desses (no mínimo) dois anos de preparação elas poderem começar a adentrar o terreno das teorias,

das reflexões filosóficas, da literatura consagrada. É urgente a necessidade de letrar os estudantes de Letras que estão entre os menos letrados da universidade! É por isso que as salas de aula do ensino básico estão ocupadas por professoras e professores que mal (sabem) ler e escrever adequadamente. (BAGNO, 2012, p. 6)

As preocupações de Bagno caminham no sentido de se entender que não adianta somente mudar o currículo de Letras, ou oferecer mais leituras de romances ou mesmo ensinar como ensinar na Escola Básica, se não se oferece a estes alunos que chegaram à universidade, totalmente despreparados para o mundo acadêmico, condições de passar pelo curso, através de práticas leitoras e escritoras, de conceber a proposta do curso e da universidade. Isso só poderá existir se se mudar a forma como se recebe e conduz a aprendizagem destes alunos na Graduação, de forma a que eles possam aproveitar melhor os ensinamentos, preparando-se, amadurecendo para serem professores, até porque muitas das leituras que farão com seus alunos no futuro são as mesmas que fizeram na Graduação ou quando eram alunos da Escola Básica.

Assim, a professora Bárbara diz ter conhecido somente na Graduação autores que estão nos livros didáticos do Ensino Médio como Clarice Lispector e Cecília Meireles. Possivelmente, mesmo tendo passado por avaliações ou aulas teóricas sobre estes autores na Escola Básica, não lembre mais. Tais aulas, cuja finalidade é conhecer para avaliar, fazer provas, estudar para o vestibular, não terão outro sentido para o aluno que não seja avaliativo. Portanto quando a leitura na escola está somente associada a aprender para avaliar, medir conhecimento, os jovens não se sentem estimulados a essas leituras indicadas pelos professores, o que não significa que eles não estejam lendo o que lhes interessa, buscando suas leituras espontâneas.

Bagno complementa sua preocupação ao dizer que “só na faculdade é que a maioria dos estudantes de Letras vai ler, talvez pela primeira vez na vida, um romance inteiro ou um texto teórico mais complexo”. O que o autor nos traz pode ser visto nas memórias da professora Sol a qual não se lembra de ter lido nenhum romance no Ensino Médio, e que hoje como professora diz preferir poemas, contos por não se perder muito tempo lendo:

Mas como eu estava dizendo, eu sempre gostei mais de poemas, problemas sofridos e tal. Romances eu acho que você perde muito tempo pra ler. Eu gosto mais de ler conto, são mais rápidos, você tira um bom proveito de um conto. Às vezes um conto pequeno você consegue abstrair muita coisa.

Ao voltarmos à história de leitura da professora Sol, talvez se justifique o fato de ela não gostar de ler romance e sim textos pequenos, já que vimos que a mesma não se lembrou de ter lido no Ensino Médio nenhum romance. Na infância, os pais não lhe ensinaram a ler, não a estimularam com as historinhas, nem com a contação de causos. Foi somente a escola que lhe ensinou, por meio da decodificação do alfabeto e do reconhecimento de sílabas, a leitura. Como a professora Sol não tem afinidade com o gênero romance, ela mais facilmente adotará uma metodologia de estímulo à leitura de contos e poemas dos quais ela diz gostar mais, até porque como professora de literatura não ficará isenta da leitura diária e das preferências na hora de preparar suas aulas. Giardinelli (2010, p. 73) assevera que: “Se o docente não lê, se não está preparado para desfrutar a leitura, não saberá transmitir eficazmente nenhuma estratégia, por melhor que seja...jamais poderá transmitir o prazer de ler aos seus alunos”.

Para o professor Vitoriano, a leitura na universidade foi ampliada e amadurecida, abrindo-lhe novos horizontes, “novos saberes literários, novos autores nos são apresentados [...] a leitura literária é vista de uma forma mais complexa, mais detalhada, que se debruça sobre a própria obra”. Na universidade, segundo Vitoriano, ele leu a obra completa de Machado de Assis em razão da monografia de final de curso. Isso mostra que este professor se portou como um leitor voraz, ou seja, um leitor insaciável, consumidor do texto literário, que demonstra sua disposição e identificação com a leitura. O que se percebe é que a história de leitura deste professor é constituída tanto por obras indicadas por seus professores no ensino médio e na Universidade, quanto também por autores e textos que ele buscou sozinho, por ter-se constituído nesse percurso num leitor mais experiente. As indicações e cobranças dos docentes não o desestimularam a continuar lendo, ao contrário, foi por conta das indicações de um professor que Vitoriano descobriu a literatura como prazer. Talvez aqui possamos entender que a forma como os professores falam de literatura, sua metodologia e como apresentam a obra, demonstrando o seu gosto pela literatura, pode despertar a curiosidade, o desejo de

conhecer o que tem ali naquele livro, nas entrelinhas do texto, que precise ser descoberto e entendido pelo leitor curioso e atento.

Mesmo assegurando que no curso de Letras há excesso de teoria, como já comentado, a professora Lírio traz um olhar positivo sobre sua passagem pela Universidade. Ela faz parte da primeira turma do curso, cujo currículo ainda era antigo, sem a reformulação que ocorreu posteriormente:

A universidade somou, acrescentou algo, me fez ver também com um olhar mais crítico diferente do meu olhar às vezes apaixonado de leitora, me fez um profissional que precisa enxergar naquele texto subsídios que vão melhorar minha prática em compreender e ensinar os meus alunos também a ter esse olhar diferenciado nesses textos.

Sol já era professora quando entrou no curso de Letras. Hoje ela está com 24 anos de docência, mas só terminou a Graduação em 2008, isto é, desde 1991 leciona como concursada. Então, suas crenças sobre leitura de romances, como algo cansativo, que toma tempo e é pouco produtivo, não se desfizeram mesmo tendo passado pelo curso de Letras. E ela revela sobre sua formação inicial:

No curso de Letras, uma coisa que eu gostei foi de deparar com a teoria, teoria literária. Tanto que às vezes eu prefiro ler a teoria a ler os livros. Mas eu penso como vou ler as teorias sem ler os livros? Mas aí eu vou me empolgando nas teorias.

Quando se perguntou a Sol pelas razões que a levaram a escolher o curso de Letras na UNEB, ela justifica com o interesse no aprendizado de gramática e com o fato de envolver leitura, mas não especifica se essas leituras que lhe atraíam eram literárias ou outras leituras em sentido amplo, até mesmo disse preferir os contos e poemas por serem menos cansativos, mais rápidos para se ler:

Foi um curso que sempre pensei em fazer porque envolvia leituras e tinha a expectativa de que pudesse aprender mais sobre gramática para passar para meus alunos. Não foi bem assim, mas foi importante, apesar de tudo ser muito rápido. Estudo e trabalho não se combinam. Estou vivendo a mesma experiência de ter que conciliar estudo e trabalho no Mestrado e realmente é frustrante porque você quer ler um monte de coisa e não consegue.

E assim ela confirma sobre suas leituras de obra literárias, especialmente romances: “Ainda continuo na falta de tempo. Porque essa literatura eu vi agora né? Só tem dois anos. Antes eu estava muito ocupada no Primário. E lá é literatura mais infantil, com contos”. Furtado (2004, p. 100) nos lembra do tempo que consumimos pelas experiências que assumimos hoje: “o turbilhão de experiências profissionais e pessoais de nossa época traga velozmente qualquer tempo que poderia ser dedicado à leitura caso não haja uma vontade muito forte a defendê-lo”.

A professora Bárbara traz em sua fala a diferença entre o estudo da literatura na Universidade e no Ensino Médio: “A Universidade, ela traz a você uma maturidade literária muito grande e na Universidade você tem a possibilidade de estudar a literatura e não a história da literatura como acontece no Ensino Médio, o estudo das escolas literárias”. Essa fala é reveladora do quanto os professores precisam exercitar a criatividade e a autonomia como docentes, considerando que as rígidas orientações curriculares não os animam, porquanto restritas à historiografia literária e destituídas de práticas de leituras literárias.

Então, diante disso, perguntamos por que essa lacuna entre o que ensina o curso de formação de professores e o que esses mesmos professores aprendem e acreditam que devam ensinar ou levar para sua sala de aula? Por quem esse caminho, que parece não ter volta, foi feito? Onde entram as reflexões, os estudos atualizados sobre o ensino, o conhecimento das pesquisas que podem ajudar os professores numa formação continuada no contexto escolar para sanar dúvidas, buscar alternativas de ampliação de seus saberes? Também rememorando sobre suas aulas na graduação, Bárbara fala que no curso não se discutiu o ensino da literatura: “o que houve foi o estudo da literatura, mas o ensino da literatura não houve essa discussão, e se houve foi tão ínfimo que eu não me lembro”. Ou seja, para a professora não se falou sobre a prática docente na escola básica nas aulas de literatura, não houve esse momento no curso de Letras.

Se o curso de formação de professores não ajuda muito na prática, no dia a dia, os estudos contínuos pelo grupo de professores da área contribuem para a mudança de posturas, para o aprendizado com os pares, com os mais experientes. Assim, Catarina revela a importância do dia a dia no contexto escolar aprendendo com os erros e acertos: “A teoria é válida? É..., mas eu acho que a prática no seu dia a dia, acho que ela é mais importante...com os erros. Aprendendo mais na

prática. Você praticar...no dia a dia, você errando, você acertando...você conversa com o colega”.

A fala da professora Catarina é reveladora do que esperava do curso de Letras, ou seja, um curso mais prático do que teórico, com as metodologias do ensino de literatura, por exemplo. Talvez um curso que ensinasse “modelos” de como levar para os alunos os estilos de época, a historiografia literária, o texto literário: “era mais a questão dos teóricos, mas não como trabalhar em sala de aula as escolas literárias, arcadismo, romantismo, não. É tanto que quando a gente entrou, a gente achou que iria trabalhar... mais ou menos aprender essas questões também, mas não”. Esperar isso do curso de Letras, que lá se aprenda os estilos de época antes de se adentrar a Graduação, é normal para os alunos que ainda não têm a dimensão do que é literatura e sua função, e uma discussão sobre a teoria literária, mas agora, como professora já lecionando, Catarina continua com este mesmo modo de conceber esta literatura do curso de Letras, uma literatura do como fazer, do modelo de aula para um fim específico que é o *estudo da literatura* e não a *literatura*, o texto. É o que afirma a professora: “nós trabalhávamos mais o conceito do que é literatura, mas não como trabalhar”.

Vale ressaltar que o conceito do que é literatura não é único, não há um consenso entre os estudiosos e teóricos da área, já que tal definição está atrelada a juízos de valor associados a questões ideológicas, culturais e históricas por parte de quem a concebe ou define. Para Eagleton<sup>28</sup> (2003, p. 15) “a literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterada, distinguida por certas propriedades comuns, não existe”. Diante disso, quando o professor discute o conceito do literário pode estar repetindo um conceito já posto no livro didático o qual traz um viés do literário associado à “grande literatura”, ao texto canônico somente, enquanto as demais são desprezadas.

O aprendizado a partir da prática ou aliando teoria e prática, ensino e pesquisa ainda não se consolidou de forma ampla nos cursos de formação de professores, o que talvez pudesse amenizar em muito os problemas que os docentes enfrentam no dia a dia quando começam a lecionar, pois se sentem

---

<sup>28</sup> EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Martins Fontes. SP: 2003. (Trad. de Waltensir Dutra)

perdidos, inseguros e nem sempre têm o apoio de um grupo de colegas no contexto da escola e já não há mais a quem recorrer para compartilhar suas dúvidas.

O professor Vitoriano traz um pouco essa confirmação desse cenário dos docentes que saem dos cursos de formação de professores para atuarem na Escola Básica, ou seja, um professor iniciante cheio de dúvidas e interrogações, em busca de “modelos” do como fazer, a quem seguir e qual o caminho mais seguro e acertado na prática docente? Dúvidas essas que podem perdurar por todo o tempo de ação docente se esse professor não investir em sua formação continuada. Agora na iniciação docente já não há mais o curso e, sim, uma sala de aula à sua frente que espera resposta, atitude e desempenho:

[...] não tínhamos disciplinas voltadas para como trabalhar literatura em sala de aula. Como eu aplico isso com meu público? Como vai ser isso na prática? Como eu levo o conhecimento? Como eu levo uma obra, como eu levo *Os sertões*? [...] a gente participou de um curso de licenciatura...então algo mais prático de como, de quando e de que forma eu posso levar a literatura para estimular um público jovem, adolescente de 12 a 17 anos... de que forma eu levo a literatura, a palavra, o Machado de Assis, o Guimarães Rosa para a sala de aula? Então a gente percebeu que a Graduação enriqueceu enquanto pesquisador, enquanto leitor, mas enquanto profissional que se debruça sobre sua prática, de como lidar na sala de aula, a gente sente até hoje essa carência, essa falta de suporte que a universidade não nos deu.

Observa-se nas entrevistas narrativas que todos os professores afirmam que no curso de Letras não houve espaço de discussão, uma crítica, ou reflexão sobre as aulas de literatura da Escola Básica, pesquisa e textos sobre a forma como se ensina na escola básica; um fazer sempre restrito à historiografia, a contextos históricos, à leitura de resumos e trechos, a responder questões de interpretação, como se isso fosse ensinar literatura. Mesmo afirmando que o curso não aprofundou o ensino de literatura na Escola Básica, que não houve espaço de discussão, alguns como Vitoriano, Lírio e Bárbara afirmam também que o curso apurou suas leituras e o quanto esta teoria foi importante para a ampliação de seus saberes. É justamente na ampliação e discussão teórica dos Estudos Literários e da oferta de um repertório literário diversificado que se tece a base para uma prática mais segura, mais consistente a partir de um lugar de reflexão dentro das realidades de cada escola ou de cada contexto. Conforme Cordeiro (2015, p. 21), “é inevitável que no ensino de literatura do curso de Letras sejam repensados seus fundamentos epistemológicos e

suas práticas docentes a fim de torná-los mais compatíveis às diversidades culturais e à formação de sujeitos interrogantes”.

Embora haja queixas dos professores sobre a falta de relação entre teoria e prática no curso de Letras e embora também o afirme Antunes (2011, p. 46), ao dialogar com Nóvoa (1992) e Huberman (1992), eles confirmam que os professores repetem as práticas dos seus professores quando desenvolvem o processo de ensino aprendizagem, ou seja, eles os têm como modelos. Antunes adverte que “a criatividade, a espontaneidade, a curiosidade e a pesquisa, aliados à prática docente são contribuições fundamentais para a aquisição de uma nova competência profissional”.

Diante disso é que compreendemos que a prática docente não pode restringir-se a modelos passados trazidos na sua formação, mas de professores que tenham uma formação sólida, que discutam sobre autonomia docente, pois sem isso a tendência é a aceitação passiva de currículos e conteúdos, sem reflexão, aceitando o que os outros dizem e fazem sem promover um debate, sem uma análise mais apurada, crítica, madura e responsável de lidar com o conhecimento e com o outro. Leal, (2003, p. 268) diz que “aquele que se dispõe a ensinar a ler sabe que não pode se excluir do debate, que não pode se negar a enfrentar os conflitos e procurar identificá-los com seus valores dentro de uma sociedade que prima pela autonomia” e, mais do que isso, um professor que se propõe a ensinar a ler, a ensinar literatura tem de ter paixão pelos livros, pois somente um professor apaixonado por livros pode formar leitores para toda a vida.

#### 2.4. O LUGAR DA PROFISSÃO NA HISTÓRIA DE LEITURA DOS PROFESSORES

De acordo com os estudos de Nóvoa (1995), a gênese da profissão docente reporta-se às congregações religiosas europeias do século XVI, em que a docência era uma função exercida, inicialmente, apenas por sacerdotes e religiosos que não se dedicavam integralmente às atividades de ensino. A docência, dessa forma, não

era vista como uma profissão, ela nasceu sob a égide da vocação, fundamentada nos valores religiosos cristãos e durante séculos permaneceu sob o domínio da Igreja Católica.

Durante o período colonial, a leitura do professor era o *Ratio Studiorum* leitura obrigatória para fins didáticos e cristão. Somente em 1808 com a vinda da imprensa Régia é que houve a impressão de livros, ainda poucos, com raros leitores, devido ao quantitativo de analfabetos. Neste período, os objetos disponíveis para leitura restringiam-se a textos manuscritos, documentos, cartas, a Bíblia e o código criminal, (Galvão p. 81).

Com a criação das Escolas Normais, as leituras dos professores passam a ser de livros didáticos ou obras especializadas, produzidas pelos próprios profissionais da educação. Mais tarde se ampliam para a leitura de obras nacionais com o advento das editoras e a publicação de autores, consolidando-se no Brasil uma literatura nacionalista lida pelos futuros professores nos espaços das Escolas Normais.

Segundo Galvão, (2001, p. 108), as investigações sobre trabalhos que tratam da leitura de professores e professoras no Brasil ainda são raras, pois “a maior parte deles se situa no polo da produção e difusão dos impressos e poucos esclarecem sobre a atividade de leitura propriamente dita”. Para a autora, é nos anos 1920 e 1930 que “o professor torna-se um leitor visado pelo poder público e pelo mercado editorial”, momento também em que surgem textos, artigos que se referem à leitura prazerosa da obra literária.

Não podemos prescindir da importância de uma boa formação acadêmica para proporcionar às escolas profissionais com uma consistente relação entre teoria e prática, entre pesquisa, ensino e extensão. São estes percursos de formação inicial, somados às histórias de vida de cada um, os que dão a base de sustentação aos profissionais para buscarem alternativas metodológicas que tornam o processo de ensinar e de aprender mais significativo no cotidiano da escola. Para Antunes (2001, p. 31), “a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e dos saberes advindos da experiência”.

Quando optei por pesquisar o ensino de leitura literária de professores recém-formados, o fiz no intuito de investigar essa formação inicial no curso de

Letras e na formação continuada dos professores, frente aos desafios da mediação da leitura literária no Ensino Médio. Como processo contínuo, os professores vão formando sua identidade, a partir do momento em que enfrentam os desafios, as dúvidas rotineiras da profissão, quando põem em prática os seus saberes, quando buscam outros conhecimentos necessários para a atuação profissional e aprendem com a prática e com os colegas no dia a dia da escola.

Nesse processo, dão conta do que sabem e do que precisam saber e, portanto, põem à prova o seu desejo de continuarem sendo docentes ou mudarem de profissão. Os conflitos comuns no início da entrada na docência podem perdurar toda uma trajetória de vida, se o docente não continuar se aperfeiçoando e trocando com seus pares, percebendo que seus conflitos não são somente de ordem individual, mas também coletiva; relacionados à rotina do ambiente escolar, ao fazer pedagógico e à profissão.

Esse conflito pode ser observado na fala da professora Catarina. Ela tem cinco anos de formada no curso de Letras e trabalha atualmente com 20 horas como REDA no Ensino Médio e demonstra que ainda não se encontrou na profissão. Sua fala é reveladora de conflitos diante dos desafios, das dificuldades e incertezas próprias da profissão, principalmente para quem está nos primeiros anos da docência; alguém como ela que precisa sobreviver financeiramente e que ainda não está segura da sua identificação com o ser-professor:

Na verdade, queria fazer algo na minha vida para obter o 3º grau. Surgiu a UNEB na cidade em Euclides da Cunha. Tentei o vestibular fui aprovada e comecei a cursar. Com muita garra fui até o final, mas têm momentos que preciso ir além, não só como profissional, mas na questão financeira. Sinto que preciso de outra atividade para que possa realizar o meu eu. Com algumas lacunas a serem preenchidas, fui e sou feliz pelo que fiz.

A questão financeira é outro desafio imposto aos professores iniciantes, diante dessa tentativa de rearranjo, de se fixar na profissão, de melhorar seu currículo, mas, às vezes, tais incertezas podem ser impeditivas desse desejo de continuar exercendo a docência. Huberman (1989, p. 39) chama essa fase inicial da carreira, que pode variar entre os cinco a oito primeiros anos de profissão, de fases de “sobrevivência” e de “descoberta”, sendo a sobrevivência traduzida como “choque do real”, “o tatear constante”, “a preocupação consigo próprio”. Ainda

segundo o autor, para alguns, a estabilização começa mais cedo do que para outros, assim como também o desenvolvimento da carreira para uns é um “processo linear”, enquanto para outros é “descontinuidade”, “regressões”, “beco sem saída”.

Diferentemente de colegas professores como Lírio, Sol e Bárbara que já eram docentes antes da Graduação em Letras, a professora Catarina não buscou o curso necessariamente para ser professora, mas como possibilidade de ter uma graduação. Com 36 anos de idade, poucas oportunidades como docente e morando longe de grandes centros urbanos, ela está tentando se fixar profissionalmente. Vale lembrar que no Campus XXII da UNEB, em Euclides da Cunha, há três anos, mais um curso, o de Engenharia Agrônômica, foi implantado. Isso significa que cursar Letras, ser professor, quando ela entrou no Campus XXII, era a única opção para aqueles que não podiam sair da cidade em busca de um curso superior, como a professora Catarina.

Também percebemos na narrativa da professora Catarina uma denúncia ao desrespeito ao professor iniciante na profissão, como ela, que aceita lecionar disciplinas que sobram, e os horários que os outros não aceitam. É nesse momento que pode haver o desestímulo à continuidade da docência, por medo, insegurança ou por não saber como fazer diante dos desafios, do novo, do desconhecido, já que, às vezes, o que tem a ensinar não faz parte da área de formação como ela relata: “Peguei uma turma apenas de Língua Portuguesa também à noite e peguei uma turma de Sociologia... na mesma série, já peguei também o barco andando, muito difícil”. Mas como dizer não, para essa realidade, mesmo não se sentindo preparada para a docência ao terminar a graduação?

A prática docente vai se definindo logo nos primeiros anos, quando o professor expõe seus saberes e percebe que os mesmos são variados, que não vieram somente do currículo escolar, mas também nos exemplos que aprendeu com a vida, na sua história familiar, social, cultural e isso pode contribuir para sua autoestima. É o que a professora Catarina explica sobre a forma como ela seleciona o material para as suas aulas:

A escola fornece os livros para os alunos e para não ficar sempre focado no livro, pra não ficar monótono, eu tenho que buscar alguns textos em revistas; o colega empresta e se é bom eu tento fazer, pois pode ser bom pro colega, mas comigo não vai funcionar; a gente tenta na internet... eu uso muito hoje, tô sempre pesquisando, olhando sites de confiança.

Nas narrativas sobre as leituras dos professores, agora como profissionais, as respostas são muito próximas umas das outras, já que em geral, lamentam-se da falta de tempo ou das limitações próprias impostas a eles/elas e da dificuldade de acesso a materiais didáticos de qualidade. A professora Lírio, que exerce a função de professora e gestora da escola, sente o tempo dedicado à leitura se esvaindo com a burocracia da administração da escola.

Minha leitura continua, mas não tanto como antes porque a gente acaba assumindo compromissos profissionais que tomam o seu tempo então você acaba lendo muito mais livros teóricos, técnicos, que a gente chama burocráticos. Agora, por exemplo, eu divido entre direção e sala de aula então eu tenho que ler muito material pra ter subsídios pra prática de gestor e aí você vai lendo muito material técnico, você vai pegando muito livro pra analisar, pra fazer trabalho [...] tô sentindo falta daquele momento de você ler aquilo que você quer ler sem compromisso, eu quero ler esse livro não é pra trabalhar com ninguém, não é pra responder questionário, eu quero ler por prazer.

A professora Lírio sabe bem o que é ler por prazer, por entretenimento, e quanto essa leitura faz bem ao leitor, já que ela sempre leu muito desde a adolescência.

Já o professor Vitoriano, que descobre a literatura no Ensino Médio e leu muito neste período de descoberta, continua também lendo muita literatura agora como professor, fala da diferença da leitura de agora, feita com mais liberdade, para a leitura de antes com prazos e critérios determinados pelo professor:

Agora com um pouco mais de liberdade. A gente por meio da curiosidade trilha por outro caminho, como a literatura policial, a literatura inglesa, a africana, a escrita por mulheres, uma literatura da periferia, do subúrbio. De certa forma, a gente tem mais condição, até pelo próprio tempo de não ter aquela cobrança, a gente pode degustar mais a obra, você não tem prazo de entrega, não tem que cumprir aquele determinado período.

Este professor vai dos clássicos já conhecidos a outros apresentados até por alunos, mostrando o quanto está aberto ao novo e sem preconceito com leituras não canônicas: “Em 2014 eu estava lendo, relendo a obra completa de Machado de Assis, em especial alguns contos, os quais eu tenho um grande carinho e admiração: *O Alienista*, *Missa do galo*, *A carteira*”. Sobre a leitura da literatura não

canônica, assume que está lendo por indicação de uma aluna, o que demonstra que professor e alunos podem trocar experiências leitoras e posições quando se tratam de aprendizagens, de sugestões de leituras, ambos interagindo em prol da necessidade de ler sem julgamento de valor da obra literária:

Eu tô terminando de ler *Os Suicidas*, que é uma espécie de literatura que você é levado a tentar descobrir as pistas... se concorda ou não concorda [...] é uma literatura que eu tenho gostado, não tinha ainda contato muito grande e após a faculdade surgiu este interesse e foi inclusive uma aluna que me indicou [...] uma literatura um pouco diferente do que a gente estava habituado a ver, a ler e a trazer para a sala de aula, uma literatura um pouco ausente, pelo menos aqui na nossa região, na nossa escola, na nossa sala de aula.

Além dessa literatura meio marginalizada na escola, o professor acrescenta outra:

Também no ano passado eu li um livro *O código das águas*, de Lindolfo Bell, um autor catarinense, inclusive um pouco ausente do meio universitário muito mais da sala de aula [...] uma obra sensacional, uma obra de metalinguagem, você falar sobre o fazer poético, da grandeza da palavra... poemas curtos, mas que têm uma grande dimensão de expressão, de emoções.

Para Lewis, devemos evitar encarar a obra com desconfiança, emitindo opiniões e julgamentos sem antes nos deixarmos ser levados por ela, nos despir de preconceitos, abrir em nós “espaços para a total recepção da obra” (LEWIS, 2003, p.129), evitando uma avaliação antecipada da obra que lerá como boa ou má, assim como evitando também avaliar a obra na medida em que vai lendo, o que pode dificultar a recepção da mesma.

Aqui, os professores Lírio e Vitoriano assumem que a leitura, quando cobrada, não é tão prazerosa; que é preciso a descoberta pelo leitor de obras que lhe despertem o desejo de ler. Agora como docentes, mais do que antes, eles podem fazer leituras nesse nível, mas nem sempre lhes sobra tempo como antes.

Envolvida com Pós-graduação e atenção ao filho, a professora Cristal, que também leciona no Ensino Fundamental, numa escola particular da cidade, ainda acha tempo para ler por prazer:

Até meio do ano passado eu ainda tinha um tempo a mais também pra ler por prazer, porque à medida que eu comprava livros para meu filho, eu também angariava um ou dois para mim... mas agora não me sobra tempo porque eu comecei a fazer a Pós o ano passado [...] tem que ler muito material teórico, muito trabalho pra fazer.

Percebe-se que os professores Vitoriano, Cristal, Bárbara e Lírio estão ampliando e diversificando seus repertórios, lendo textos literários que não se limitam àqueles indicados a seus alunos. Dessa maneira, Cristal conta: "O último livro que li foi *A menina que roubava livros* de Markus Zusak [...] assim eu quero mostrar pra meus alunos que eu leio também, pois não é só cobrar". A professora Bárbara também revela: "Agora nas férias eu li não foi um clássico, foi um *best-seller* de Cristian Hanna *Por toda a eternidade*. Muito bom por sinal, sobre como você lidar com a morte [...] em 2013 minha prima me presenteou com o livro *O caminho de volta para casa*, da mesma autora". Para Bárbara, a leitura da obra de fruição foi estimulada pela prima que a presenteou e mais tarde ela buscou um livro da mesma autora porque gostou: "eu estava de férias, viajando, senti falta de ler alguma coisa, literatura de fruição mesmo, e quando cheguei lá procurei pelo nome da autora e comprei o livro e li".

A professora Lírio também cita dois títulos dois títulos mais recentemente lidos, um deles presenteado por um colega de trabalho, aluno também egresso da UNEB. Lírio diz: "ele não é esses clássicos da literatura ele me presenteou *Rezar, comer e amar...* comecei a ler e aí eu retomei Comecei a ler o *Cinquenta tons de cinza*, li dois capítulos, mas eu me injurieei, parei, não quis mais, me recuso, muita submissão da mulher".

Lewis (2003, p. 152-154) propõe, para avaliar a leitura, não um sistema de grau (melhor ou pior), mas de "tipo entre leituras". A autora usa a metáfora do homem apaixonado por uma mulher, que quando feia, horrorosa, não se critica o amante pela paixão, pois alguma razão deve haver para ele gostar dela, algo que não notamos; assim também são os livros, se pelo menos uma pessoa gostou, então "não pode ser realmente tão mau como pensamos", ou seja, "pode haver nele qualquer coisa que nos escape".

Enquanto estes professores citam autores e obras que leram ou estão lendo agora como professores, inclusive citando títulos e autores e apreciando a obra, a

professora Catarina, que na infância não foi estimulada pela família nem pela escola, como ela mesma já revelou, não cita para nenhum livro de literatura, mas sim leituras esparsas, informativas, voltadas para a estrutura das aulas e da aprendizagem dela mesma. Assim, ela diz: “Eu leio. Não sou aquele perfil de leitora que diz eu amo ler, eu adoro ler, eu li xis livros este ano [...] eu busco, pesquiso estudo para dar aula. Eu leio, busco na internet”. Da mesma forma que Catarina, a professora Sol também não cita títulos e autores que esteja lendo atualmente. Perguntado a ela se tem lido algum autor ou obra literária este ano, diz com risos: “Não. Só teoria [...] Só passagens e resumos. Algum autor falando de alguma obra, para falar dos romances no ensino médio. Jorge Amado, que já conhecia, que é um dos assuntos estudados lá. Fernando Pessoa, alguns que eu já tinha conhecimento”.

Um professor é um profissional que está o tempo todo lendo, relendo, ampliando seus conhecimentos, e estas leituras devem ser também atualizadas, para ele poder acompanhar os tempos, as demandas, as mudanças e realizar um trabalho mais significativo para seus alunos. Todavia, o professor de literatura, também não pode se afastar das leituras literárias, de continuar lendo obras mais diversificadas, pois, sem esta leitura, pode haver a perda do desejo de estimular seus alunos, de debater com eles, de propor, de viver a realidade de sua disciplina. Como ensinar, estimular se o professor não mostra para seu aluno que está lendo e o que está lendo? Se o professor não anda no seu dia a dia com livros à mão? Conforme Ribeiro, (2002, p. 13):

Para nos lançarmos ao desafio de formar leitores temos de falar bem dos livros [...] estar andando para cima e para baixo com ele embaixo do braço [...] Como eu vou incentivar a leitura se, no momento, não estou lendo nada? Como eu vou pedir aos alunos que leiam um livro sem provocá-los, sem assanhá-los? Como posso exigir algo que, em essência não existe em mim nem foi buscado e, pior, sempre foi negado, afastado de meu cotidiano?

Um professor que pouco teve contato com literatura durante a sua formação na família e na escola e mesmo na universidade, e ainda assim resiste a ler diariamente como profissional, por mais bem-intencionado que seja como docente, mesmo que busque materiais de suporte às suas aulas, sem as leituras constantes de obras literárias, terá dificuldades de fazer uma mediação porque lhe falta o

embasamento necessário de um professor leitor, para estimular o interesse e gosto nos alunos .

Segundo Lenner (2002, p. 96), “o professor continuará atuando como leitor – embora certamente não com tanta frequência como no começo – durante toda a escolaridade, porque é lendo materiais que ele considera interessantes, belos ou úteis que poderá comunicar às crianças o valor da leitura”. Quando os professores dizem não ter tempo para ler é como abortar a sua potencialidade de autoformação e formação leitora, imprescindível à sua prática. Isto se agrava na contemporaneidade, se considerarmos que a multiplicidades de textos que circulam na mídia provocam muitas vezes um descompasso entre o repertório destes professores e dos jovens alunos, cujo acesso à internet é imensurável. Giardinelli (2010, p. 73) pondera que: “Se o docente não lê, se não está preparado para desfrutar a leitura, não saberá transmitir eficazmente nenhuma estratégia, por melhor que seja...jamais poderá transmitir o prazer de ler aos seus alunos”. Sem este desenvolvimento, preparação e atualização do professor como garantir a aprendizagem do seu aluno naquilo que é função da escola assegurar, como a iniciação da leitura para alunos que não têm um histórico de leitura na família?

Diante disso, buscamos saber o que os professores costumavam ler no seu dia a dia e as respostas variaram desde a preparação de aula até a realidade burocrática da escola, como as professoras Lírio e Bárbara que exercem funções mais técnicas. Bárbara em 2015 coordenou um projeto da Secretaria de Educação, que lhe exigia tempo para a leitura de textos a serem levados aos professores nas reuniões, portanto ela fala que não tem havido tempo de fazer leituras da área de Letras e diz: “são leituras relacionadas a temas educacionais de forma geral, infelizmente, o tempo não dá essa oportunidade de a gente ter essa formação, ter tempo para leitura na área em que você atua”.

Para a professora Sol, cursando o Mestrado este ano, suas leituras estão atreladas a esse universo da Academia: “meu dia-a-dia está atrelado com o ensino e agora estudando, leio o que é necessário pra fazer essas leituras”, ou seja, deduz-se aqui que as leituras da professora são de preparação de aulas para seus alunos e as leituras para as disciplinas do Mestrado. Assim como Bárbara, a professora Lírio também se queixa do trabalho burocrático que lhe tira o tempo de fazer as leituras prazerosas, as leituras de literatura: “Quando a gente está na gestão tem que ler

muito texto técnico que vem da SEC e isso ocupa muito tempo [...] Às vezes planejo e não dá certo, mas algumas poesias, uns contos, algumas crônicas sempre vou me permitindo ler”.

A professora Cristal fala de suas leituras não somente como as obrigatórias ou por deleite próprio, mas também como mãe:

Eu tenho lido muito ficção científica porque meu filho lê bastante, ele quer que eu leia junto também pra discutir a história, mas, eu tenho lido também outros livros mais associados à literatura mais contemporânea, o último que eu li foi, eu parei nele realmente, foi *A Menina que Roubava Livros*. Acho que não tive mais tempo de ler outro.

Ora como mãe/pai, ora como professor, ora como aluno(a), ora como gestor, os professores vão ocupando seu tempo de lazer e entretenimento, restando as horas para correções de provas e preparação de aulas. Talvez isto se constitua numa justificativa para a falta de tempo para ampliação de outras leituras literárias, seja para seu deleite seja como complemento de sua autoformação.

O professor Vitoriano, diferente dos demais, dá uma resposta bastante longa e ampliada sobre as suas leituras diárias, inclusive alargando a noção do que seja leitura; na sua resposta, ele vai discorrendo sobre as leituras que faz, os suportes, os modos e como isso pode ajudar nas aulas:

Além de professor e aprendiz a gente também estuda outras coisas... tem outras leituras da pós-graduação [...] a gente faz leituras literárias até porque para promovermos um debate com algum nível de qualidade você tem que conhecer minimamente a obra, então textos poéticos textos de poesia [...] lê textos de literatura também contemporânea, a literatura afrodescendente [...] lê teoria literária, lê da internet, na internet sobre internet, lê linguagem, lê ensino, tenta ler o mundo. São algumas leituras, às vezes são “desleituras”... lê livro digital, livro impresso, livro xerocado, mas em especial ainda tenho um prazer pelo livro, aquele livro que a gente sente o cheiro [...] Não existe uma leitura, existem as leituras, todas, até para não ficar em um tipo de leitura, mas ampliando o letramento. Então, assim, não fico muito apegado a essa questão só esse tipo de leitura, é só esse suporte de leitura, a gente tenta encontrar outros veículos, outros suportes, outros canais.

A partir desse depoimento do que costuma ler, percebe-se que o professor Vitoriano está bastante comprometido com sua autoformação como professor-leitor. Ele não se limita a afirmar que lê livros, mas passeia por todos os suportes, modos

de ler, os gêneros textuais, autores, os formatos da leitura, propósitos, além de problematizar a própria leitura quando fala da *desleitura* e das várias leituras de um texto/obra, como possibilidade de voltar a ler com outro olhar, com outro foco ou interesse o que já tinha lido e até entendido, como uma abertura de possibilidades de compreender, como abertura ao novo, como aquele que desconfia do que sabe, do que não sabe e do que precisa saber, um perfil do leitor crítico como ele demonstra ser.

A leitura de que o professor Vitoriano fala é a leitura relacionada a uma consciência crítica do mundo, a partir da qual os estudantes podem ser estimulados a produzir diferentes e múltiplos significados textuais. Via de regra, as práticas de leitura na escola limitam-se a uma leitura reduzida e linear, que pouco ou nada contribui para aguçar a sensibilidade e a criticidade do leitor. Um leitor ativo que arisque a concordar, contradizer, contestar ou problematizar o “dito e o não dito inscritos num texto literário. Só a interação texto-leitor - lendo, relendo, potencializa a descoberta de outros sentidos. Ou como diz Silva (1998, p.56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”

### 3 - ENSINO DE LITERATURA NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

*Palavras são seda, aço, cinza onde faço  
poemas me refaço.*

(Lindolfo Bell)

Um dos fatores que tem contribuído para que os professores enfrentem diversos desafios na condução do processo de ensino-aprendizagem é a universalização da educação tanto no nível fundamental e médio quanto superior de ensino. A diversidade cultural, de gênero, raça, religião e classe social dos estudantes tem criado entraves na forma como alguns professores planejam suas aulas, já que muitos não têm avançado em seus estudos, não estão se atualizando em sua formação e ainda concebem a sala de aula de modo homogêneo, numa visão cartesiana.

Paralelo a este contexto, os cursos de formação de professores não têm oferecido uma sólida formação inicial e continuada capazes de preparar esses futuros profissionais para enfrentar esta diversidade através de metodologias e propostas didáticas, especificamente relacionadas ao ensino de literatura. Para esses professores recém-formados, as práticas leitoras na escola básica, de natureza tão somente avaliativa, privilegiam a leitura dos autores clássicos ou de trechos ou capítulos de obras. O depoimento da professora Sol revela essa tendência:

...eu levo muitos textos pra eles, não romance, mas assim, fragmentos, outros textos, poemas, tal; ou uma leitura para o estudo dos estilos de época, autores e características do período como abordado por Cristal: "... então vão caminhado nesse trajeto, expor a escola, caracterização, o gênero em seguida e a gente averiguar isso dentro do texto. Priorizo isso.

Assim, os professores, no percurso de sua formação docente, carecem de políticas comprometidas com a realidade educacional, que se desdobrem em propostas curriculares, em práticas requalificadas, seja em seu conteúdo, seja em suas condições de trabalho, especificamente, no Ensino Médio.

Nos tempos atuais, os jovens têm buscado outros suportes como a TV, a internet e o celular, a cada dia mais cheios de aplicativos. Os professores hoje, mais

do que em tempos antigos, tentam fazer a mediação das aulas com esses estudantes conectados, seja a partir de obras literárias em impressos ou telas digitais ou mesmo em outros suportes, em benefício da ampliação das leituras no Ensino Médio, cujos alunos procuram outros interesses além dos estudos. Todavia, a habilidade do professor, aliada à sua formação teórica e metodológica, vai ser um facilitador para a conquista desses alunos que já estão com um pé fora da escola, nos anos finais do Ensino Médio.

A literatura na escola e fora dela surge como uma necessidade de se repensar a vida ao seu entorno, pois mesmo sem pretensões de ensinamentos moralizantes, de repente, a leitura mexe com o indivíduo, fazendo-o perceber a vida, as relações como extensão de si e de suas atitudes. Segundo nos afirma Cândido, (1995, p. 175-186) “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, portanto não se pode “negar a fruição da literatura” para não se “mutilar a humanidade”. E em se tratando de leitura na escola, para não se mutilar, não sonegar, impossibilitar a leitura, também aos alunos da escola pública, muitos deles privados de outros bens primários como a moradia, a saúde, o acesso aos espaços hegemônicos pelas condições econômicas e sociais em que vivem.

Paulino (1990, p. 89) nos lembra que na escola raramente se desenvolve leitura literária e sim leitura informativa ou formativa. Segundo ela, “o texto literariamente legível para o leitor X é aquele que o leitor é capaz de ler de modo literário, com sua imaginação integrada criativamente ao objeto texto, como só numa experiência estética poderia estar”. Abreu, (2006, p. 41) também adverte que, “ao tratar de literatura e de valor estético, estamos em terreno movediço e variável e não em terras firmes e estáveis”. A leitura informativa ou formativa acontece na escola, quando a intenção do professor é responder listas de perguntas sobre o conteúdo do texto, sobre o gênero, estudado, o autor, a época, a estrutura da obra numa relação de certo e de errado. Mas a leitura literária não deve se prestar a este fim. O professor nesse caso é aquele que interage com o aluno no sentido de compartilhamento de experiências leitoras, de trocas de saberes e significados proporcionados pela leitura, a qual pode e deve ser uma experiência individual.

Além disso, a maior parte dos docentes aqui entrevistados, sentem-se pressionados ao uso do livro didático e, pela demanda diária, terminam, restringindo

suas aulas, em geral, a esse manual como uma alternativa de fazer com que os estudantes leiam e interpretem questões, a partir do que entenderam de trechos ou textos, não de obras completas, o que não ajuda a estimular o hábito de leitura literária. Segundo Cordeiro (2015, p. 22), “repensar seu ensino é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstruir amarras e regras que a pedagogia teima em preservar e rotular, na perspectiva da historiografia literária”. Também nos adverte Antunes (2003, p. 170) que “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área”, ou seja, quando o professor é autônomo ele conduz seu trabalho em parceria com o grupo, traçando metas sem deixar de ser cabeça da disciplina que leciona; aquele que define os meandros de sua aula, os recursos que usará para atingir as metas traçadas.

Portanto, cabe verificar nas entrevistas dos professores não somente o que eles leem, cotidianamente, mas também que leitura indicam a seus alunos. Que outra opção de leitura os professores levam para suas aulas? Que estratégias de ensino de literatura fazem parte de suas aulas? Eles avaliam a leitura de seus alunos? Que suportes usam nas aulas? Aderem aos projetos de leitura da escola? As narrativas dos professores revelam uma preocupação com relação à presença da leitura na escola? Estas e outras perguntas serão analisadas nas falas dos professores ao longo deste capítulo. Se a formação inicial foi deficiente em relação à formação do leitor cabe indagar se, na formação continuada, eles têm incorporado a leitura em sua rotina.

### 3.1. SER OU NÃO SER LEITOR? CONCEPÇÃO DE LEITOR E DE LITERATURA PELOS PROFESSORES

Como forma de repensar as atividades pedagógicas dos professores, associadas à mediação da leitura literária no contexto da sala de aula, pretendeu-se investigar a relação entre a forma como o professor concebe o leitor e a leitura literária/literatura no Ensino Médio, assim como a concepção de literatura, os

saberes ou crenças dos professores em prol de aulas de literatura que atraiam o aluno para a leitura do texto no contexto da sala de aula.

Nas narrativas, os professores abordaram suas primeiras leituras na infância, seus professores, sua identificação com a literatura, o desejo de lerem mais, ou de ter mais tempo para lerem. Contudo, resta-nos saber se estes seis professores que se dispuseram a participar desta pesquisa se consideram leitores e o que é ser leitor para eles. Que imagem de leitor os professores, sujeitos desta pesquisa, fazem de si e de seus alunos? O que é ser leitor para eles? Como as aulas de leitura literária podem contribuir para que o aluno seja emancipado no final do ano letivo, como aquele que por si só busca leitura literária pelo prazer e gosto porque foi tocado, despertado pelo professor de literatura?

A mudança de concepção de professor leitor nos livros didáticos a partir dos anos 60 do séc. XX para aquele que segue as orientações dos livros, os exercícios e atividades, estudos dirigidos propostos, no lugar daquele capaz de criar e realizar práticas de leitura, formar leitores a partir de textos apresentados nos livros, é justificada pela democratização do ensino, quando houve grande mudança nas condições do trabalho docente, “com um novo tipo de clientela que chegava às escolas”. (SOARES, 2001, p. 65)

Sabemos que nem todos apreciam igualmente das mesmas coisas, portanto pode haver, sim, alunos e até professores que não se identificam com determinadas leituras de que muitos dizem gostar, ou de leituras mais complexas, consagradas como clássicas. No entanto, não se pode afirmar, categoricamente, que os jovens não gostam de ler sem antes lhes oferecer condições e acessos à leitura; depois de esgotadas as possibilidades metodológicas estimuladoras deste ato, mediadas por adultos experientes ou com disposição para tal fim. Não se pode fixar, solidificar um discurso de que não é possível ler na escola se pouco foi feito para mudar a situação da leitura dentro ou fora dela nos espaços informais. A experiência da leitura para muitos pode começar com um convite sedutor de que é possível ler e gostar dessa ação, como quem gosta de outras diversões como a música, o jogo, o cinema, a TV, chamar para uma degustação literária sem compromisso, o que pode ter um ganho maior a longo prazo.

Alguns professores, quando não reconhecem as fragilidades das metodologias empregadas para a formação do aluno leitor, as fragilidades da escola

com acervo precário na biblioteca, as fragilidades dos planejamentos e da autoformação no espaço escolar, transferem para os alunos a deficiência da leitura e da formação do gosto pela leitura. É o que apreendemos da fala da professora Cristal quando afirma: “o pessoal tem resistência em ler. Levo trechos, recortes e ainda assim eles têm preguiça; querem tudo pronto, ainda estão naquela cultura do procure e ache. Eles não querem pensar, principalmente o noturno que já chegam cansados, ‘ah professora, tem que ler!’, eles não querem, é uma dificuldade muito grande que eu tenho, eles não leem.”

As críticas entrevistadas nas narrativas dos docentes em relação aos alunos desconsideram as propostas metodológicas, as condições em que a leitura acontece e até as razões do porquê os alunos têm preguiça e resistem a ler. Também nesses depoimentos, percebe-se que alguns professores, principalmente Sol, Catarina e Cristal têm lido muito pouco ao longo de sua formação pessoal e profissional e, mesmo os professores Lírio e Vitoriano, que dizem ter lido muito, falta-lhes a leitura da literatura estrangeira, além de uma base mais consistente por parte do curso de Letras.

Todos os docentes e envolvidos com a leitura na escola há de fazerem a si a pergunta do porquê de os alunos não gostam de ler, como também perguntarem aos próprios alunos sobre as razões dessa não vontade de ler na escola. Talvez não encontre em casa um ambiente leitor, silencioso, espaço adequado para estudo, concentração, espaços estes em que se prioriza a música de rua, o jogo, “a pelada”, as farras em família, sem a tradição da leitura. Talvez se o professor questionasse as opções de leituras oferecidas aos jovens e comparasse com as leituras que eles gostam de fazer fora da escola poderia planejar suas aulas para, a partir do gosto dos alunos, ampliar as leituras para outros textos, outros autores, já que todos os professores têm a preocupação de ensinar as obras clássicas.

Pelas entrevistas, percebe-se que os professores se preocupam muito em ensinar a interpretar textos, trechos de obras e com a aprovação do aluno no ENEM, mas também dizem que querem que os alunos gostem de ler e sejam leitores, o que demonstra uma contradição nas práticas dos docentes, inclusive porque não aceitam como leitura as indicações de livros não clássicos pelos alunos.

A falta de tempo para ler dos docentes, percebido nas narrativas, faz com que eles tenham dificuldades de ampliar as possibilidades de leitura de seus alunos e até

aceitar outras leituras. Por que julgar as escolhas dos alunos como escolhas menores? Lajolo (1987, p. 21) afirma que a “escola é uma das instituições mais importantes que legitimam uma obra, não só como boa ou má literatura, mas como literatura ou não literatura” e isso pode se verificar nas narrativas dos professores quando eles abordam sua concepção de leitor e sua definição de literatura e de seu valor. Mas, conforme Cosson (2004, p. 97), “virtualmente todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos torna-se uma questão pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento”.

Os professores caem em contradição quando dizem que os alunos não leem, que não gostam de ler, mas também pouco priorizam estratégias mais criativas nas aulas para atrair os alunos para a leitura de obras. Para alguns, não há tempo para se ler nas aulas, como se tivesse de fazer isto necessariamente. Mas, se não há espaço nas aulas para leituras, quando se terá tempo para se ler na escola? Por que há professor que não indica a leitura de literatura ao aluno alegando não haver tempo nas aulas como a professora Cristal? Então, se não há tempo para leitura o que é mais importante ensinar no EM? Para Leal (2003, p. 263), o professor “domina muito pouco as competências de leitura que pretende ensinar” e isto é comprovado nas narrativas dos professores sobre a mediação da leitura, principalmente das professoras Cristal, Catarina e Sol, as quais se queixam muito dos alunos, da falta de tempo, do tempo das aulas e das angústias da profissão.

Quando perguntado aos professores se seus alunos são leitores, a resposta vem carregada de uma noção de leitor clássico ou uma noção de leitor do senso comum, aquele que está o tempo todo lendo algo que valha a pena ler por algum critério valorativo. Assim, Vitoriano diz:

Os alunos não. A gente está falando de um universo de centenas de alunos, então a gente não tem leitores propriamente ditos, muitos alunos. Esse leitor que lê habitualmente obras literárias, que lê ficção, que não lê ficção, que faz leitura científica. Então a gente não tem muitos alunos, a gente tem uma minoria. A gente não chega aí a, talvez seja um exagero, 10% do alunado por sala. Então uma sala que tem por volta de 40 alunos, média por sala, a gente não tem mais do que 10, dificilmente se encontra mais do que dez leitores habituais, a gente percebe até pelas próprias dificuldades de compreensão textual, pelas próprias dificuldades de escrita, que não tem domínio, que não conhece a norma culta da língua, então não temos um público muito grande de leitores. É algo ainda bem restrito.

Mas o que é ser aluno leitor para os professores? É ser um bom aluno? É aluno com boas notas? Que gosta de estudar? Que fazem as atividades de leitura pedidas pelo mestre? Os alunos podem gostar de ler, e ler muito sem, necessariamente, serem bons alunos na concepção que a escola busca: obediente, participativo, que faz as atividades de leitura e que consegue boas notas no fim da unidade. O aluno pode ser bom leitor e nunca ler o que a escola/o professor pede/exige, mas pode outras tantas coisas, inclusive ler a sugestão do professor com o qual se identifica e de que gosta das aulas, da conversa, da orientação, caso o professor saiba fazê-lo, saiba atrai-lo, assim como a forma de ler do professor, o ritmo, a cadência, tudo pode ser importante para os alunos gostarem da leitura, sentirem-se presos, envolvidos com a proposta.

A professora Catarina hesita em avaliar seus alunos como leitores. Ela deixa claro que eles leem, porém não são todos leitores. Alguns estão lendo, são bons alunos, assistem filmes bons. Para a professora, ser leitor é dar conta da leitura, mostrar que está lendo e ser bom aluno. Mas o que dizer dos alunos que leem muito em casa ou fora da sala de aula sem que o professor saiba que estão lendo? Percebe-se que os professores pouco sabem, pouco conhecem das leituras clandestinas dos alunos, pois os julgam como não leitores a partir de seus critérios de leitura. Uns dizem que os alunos não gostam de ler o que os professores indicam e que não leem por iniciativa própria; outros dizem que os alunos só gostam de ler o que é do interesse deles mesmos, desconhecendo o tempo em que eles eram alunos e se comportavam da mesma maneira perante seus mestres. Alguns confessam que veem alunos lendo nos corredores da escola e que aceitam essas leituras de entretenimento, mas não como conteúdo das aulas para avaliação, pois precisam indicar os textos e autores clássicos como requisito avaliativo.

Aqui a professora Catarina reconhece que os alunos leem, ainda que não seja a maioria, porém, para ela, os alunos leitores são aqueles que leem “bons livros”. Provavelmente, a professora estaria falando de obras consagradas, clássicas, reconhecidas pela tradição como obras boas; os demais alunos que leem determinados textos considerados “não bons”, não poderiam ser concebidos como alunos leitores:

Eles não são totalmente ausentes da leitura, mas dizer que é aluno leitor... não! Também estou generalizando. Tem alunos que você vê que gostam de ler... eles indicam bons filmes, bons livros, eles falam... tem alunos bons em sala de aula, tem alunos muito bons [...]. Tem alunos leitores... a minoria, mas tem. Tem um ou outro que consegue ler, falam de um bom filme, um livro “professora você já leu este livro?” Os livros que surgem no momento, né?

Assim como a professora Catarina, a professora Sol também diz que seus alunos não são leitores e justifica afirmando que eles não gostam de ler, além de reclamarem das leituras e das atividades de interpretação. Percebe-se que para a professora, ler está associado a responder atividades sobre a leitura, de forma a que ela possa controlar se o aluno leu realmente, se deu conta da tarefa. Como os alunos demonstram não gostar das atividades envolvendo a leitura, então não são leitores para ela.

Não acho que eles são leitores não, que eles... que leitores no caso, assim, eles teriam que ler. Pra mim, leitor, assim, tem que ler qualquer coisa né? Não precisa ser só um romance, pegar e ler um romance, mas teria que ler... se interessar por alguma coisa, porque a gente diversifica as leituras né, um romance, um poema, um conto, uma coisa e aí acaba que eles não agradam, são poucos que se agradam por um tipo de leitura, [...] Mas quando a gente já tá dando um livro, um texto, o aluno já tá reclamando e aí mal lê e quando a gente faz aquela interpretação, aquela coisa toda aí acha aquela coisa maçante e tal.

Na fala de Sol, a noção de aluno leitor é aquele que aceita o que a escola pede, sem reclamar, sem questionar. Aluno leitor é aquele que lê quando mandado pelo professor, que faz a interpretação, que obedece aos comandos sem reclamar, pois, do contrário, demonstram não gostar de ler. Parece que o que os professores aceitam como aluno leitor é o leitor dos textos pedidos pela escola, ou que não se recusa a ler com prazer o que o programa do professor selecionou como leitura valiosa, imperdível. Não é aquele que lê fora dos muros da escola, até porque este tipo de leitor os professores tendem a não conhecer. Como o professor pode saber das leituras dos seus alunos no dia a dia, sobre o que eles gostam se não aceitam e incentivam as leituras diversificadas, sejam elas clássicas ou não? Muitos alunos tendem a não gostar de ler se a leitura está sempre sendo cobrada, exigida e associada à atividade de controle, avaliativa. Os professores também participam de projetos interdisciplinares na escola envolvendo a leitura, mas sempre com o

objetivo de atribuir uma nota pela participação dos alunos. Os autores Santos e Zizani (2004, p. 71) afirmam que para uma pedagogia da leitura, os professores precisariam conhecer o perfil de seus alunos, saber de fato quem é seu aluno, seu ambiente familiar, as leituras preferidas e como gostariam que fossem suas aulas de literatura.

Enfim, de que leitura estão falando quando afirmam que os alunos não gostam de ler? Numa sociedade globalizada e cercada por todos os lados de textos os mais variados, que requer de todos que decifrem os códigos linguísticos, as significações, que compreendam para dar prosseguimento à vida, não há como não se ler, não ser leitor de algum modo, sem rótulos.

Por outro lado, quando perguntado aos professores se eles se consideravam leitores, as respostas apesar de tímidas, foram afirmativas, mesmo com ressalvas à concepção de leitor. A professora Lírio afirma: “Eu me considero uma professora leitora porque eu gosto de ler então eu leio texto até o final, eu procuro buscar na leitura um sentido, um significado, algo que venha servir para mim como pessoa como profissional; não tenho preguiça de ler”.

O professor Vitoriano também se considera um professor leitor e justifica isso pelas leituras que faz e busca fazer e os objetivos para estas leituras. Mas o mais interessante em sua fala é o contraponto que faz entre os verbos ser e estar (sendo o primeiro um verbo de sentido permanente e o segundo transitório, mutável). Para ele *estar sendo leitor* é diferente de *ser leitor*. *Ser leitor* pode implicar não ter de ler, de buscar leituras, pode significar uma acomodação, já que não se pode *não ser leitor*, por ser algo permanente, inato, mas o *estar sendo leitor* exige uma constante busca por esta ação, ação cíclica, de não acomodação, de querer sempre mais ler e aprender. Portanto ele diz:

Diante desse cenário de adversidade, eu acredito que, de certa forma, eu posso ser considerado um professor leitor, pelas leituras que eu busco realizar, me engrandecer, me tornar melhor enquanto ser humano e enquanto educador. De adquirir novos conhecimentos, entrar em contato com autores diversos, literaturas diversas. [...] Nesse momento eu estou sendo leitor. Mas é algo cíclico que você deve buscar permanentemente, porque se você acha que é leitor então não preciso mais continuar com as leituras. E eu vejo pelo contrário, eu estou sendo leitor e busco ampliar essas leituras constantemente com aquisição de novos materiais, novas ferramentas como a internet.

Dessa forma, essa concepção de leitor faz sentido, tendo em vista que o ato de ler sempre passou por transformações ao longo da história, o que mostra que os leitores sempre acompanham os formatos de leitura que surgem na sociedade, indo do papiro as telas, da leitura individual à coletiva, da leitura oral à silenciosa. Assim, nessa compreensão da transformação do ato de ler e da compreensão do que seja leitor, Vitoriano não se concebe como leitor, mas como “estar leitor”.

Também a professora Cristal não vacila em se considerar uma professora leitora, pois ela diz que precisa dar o exemplo de leitora aos alunos, de que lê e não somente cobra deles estas leituras. E isso é importante na postura de um professor mediador de leitura, ter esse repertório de leitura para conversar com os alunos. Porém, na fala da professora não há uma reflexão sobre o que é ler ou o que é leitura. Mas será que basta estar com o livro ou simular a leitura para ser considerado leitor? Não resta dúvida que os alunos podem se identificar com as leituras de seus professores e até a partir delas animar-se a buscar as suas, a depender da forma como falam dessas leituras e da forma como instigam a curiosidade dos alunos. Cristal afirma:

Sem sombra de dúvida. Assim eu tenho que mostrar pra meus alunos que eu leio também, pois se só cobrar, dizer faça o que eu digo e não faça o que eu faço, não funciona [...], eu preciso passar pra eles segurança de professora leitora, de que é importante ler, é importante pesquisar, de que um resumo pesquisado na internet não vai me ajudar muito, de que eu posso ler o resumo na internet, mas tenho de ter o embasamento do livro até pra contestar o que eu pesquisei.

Na segunda fase da entrevista a professora Cristal, ao falar de suas leituras, admite que não estava lendo por falta de tempo, ou seja, ela cita o mesmo livro da primeira fase da entrevista há dez meses: “o último que eu li foi, eu parei nele realmente, foi *A Menina que Roubava Livros*. Acho que não tive mais tempo de ler outro, estava concluindo até agosto a pós-graduação e conclui, agora que eu dei uma respirada, mas o último que eu li foi esse”.

Não resta dúvida de que os alunos podem sentir curiosidade e interesse pelos livros que os professores leem, principalmente se estão de posse deles no dia a dia da escola, porém não se percebeu na entrevista com a professora esta posse do livro na escola, estas leituras constantes para dar exemplos aos alunos. Cristal disse

não ter tido tempo para leituras atualmente, que tem lido com o filho, o que não retira dela a denominação de professora leitora: “Eu tenho lido também outros livros mais associadas à literatura mais contemporânea, o último que eu li foi, eu parei nele realmente, foi *A Menina que Roubava Livros*, acho que não tive mais tempo de ler outro”.

Também a professora Bárbara fala com segurança sobre ser ou não leitora. O que se percebe é que ela, mesmo justificando não ler atualmente, talvez no “nível”, ou na “qualidade” da universidade, ela cita outras formas de gêneros textuais e leituras que realiza, leituras para o trabalho, aprendizado e preparação de aulas, leituras com as quais se ocupa no seu dia a dia e não leituras literárias.

Me considero leitora. Leio bastante. Não, assim, estou um pouco afastada da universidade, porque depois da Graduação fiz minha Pós-graduação, mas terminei em 2012. Minha leitura é só... ultimamente tem sido de artigos científicos, *best-sellers*, revistas que trazem temas da sala de aula mesmo, mas assim estudo literário, crítica literária, estou afastada um pouco.

Um leitor não é necessariamente de obras e textos literários, pois ser leitor não significa gostar de ler literatura; isto são dogmas, segundo Pennac. Para Pennac, há os leitores que “não leem romances, só livros úteis, ensaio, obras técnicas, biografias, livros de histórias, há os que leem tudo, não importa o que, os que devoram e tem olhos que brilham, há os que só leem os clássicos” (PENNAC, 1998 p. 68) e há também aqueles, como Bárbara e Cristal que associam o ser leitor com ler muito.

Já as professoras Sol e Catarina não têm tanta convicção se são professoras-leitoras. Para a professora Sol, ser leitor é ser leitor de romances, não de poemas e contos ou outros tipos e gêneros textuais, como leituras para informação e aprendizado. Ela até se considera leitora, mas sabe que, por não ser leitora de romance, os quais não costuma ler, vacila em se denominar professora leitora.

Leitora, leitora mesmo, não (risos). No caso eu teria que ler romances, gostar de pegar um romance e ler [...], na concepção, assim é de que você vai ler vários romances, vários autores. Mas eu estou sempre lendo. Por exemplo, eu saí da graduação e fui fazer Pós. Então, dentro da Pós eu lia as leituras pedidas. Fiz outra Pós EAD, li Pierre Levy, Adorno, autores mais filosóficos, que é o que eu gosto. Então, nesse sentido de ler romance não sou leitora. Mas poemas, eu gosto muito,

sempre pego um poema pra ler. Leio contos. Mas leio mais coisas teóricas, filósofos. [...] é muita aquela coisa didática, para ensinar pro Ensino Médio.

A professora Catarina, não se considera leitora, pois assume que as suas são leituras voltadas para o trabalho, a preparação de aulas. Na sua concepção, ser leitor também é ser leitor de obras literárias: “Leitor, hoje... eu leio pra me preparar para meus alunos, mas eu não sou um professor leitor, não. Eu leio, eu busco, pesquiso, estudo para dar aula”. Infelizmente, os professores cobram que seus alunos leiam, mas pouco o fazem também, seja por falta de tempo, por acomodação, já que os alunos não cobram isso deles, por falta também de estímulo dentro da profissão e alguns por falta do hábito.

Esta concepção de leitor, como aquele que lê obras literárias, reduz em muito a compreensão do que é ser leitor e o que é leitura. Assim também sobre as concepções de literatura pelos professores, as respostas foram na direção de uma concepção limitada e reducionista de literatura, apesar de todos serem professores de literatura. Para Abreu (2006, p. 41), “nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, possível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”. Na mesma vertente de Abreu, Lajolo (1998, p. 25) esclarece que “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura”.

A professora Cristal associa literatura à leitura. Seria literatura qualquer leitura?

Literatura, eu associo a leitura, porque ainda se prende muito no ensino a ideia de trabalhar o conceito, de dividir por escolas, colocar as características. Eu acho essencial, por exemplo, você pegar a escola Trovadorismo e associar com as canções de hoje, e não precisa tá travado só naquele ponto, então a literatura é sinônima de leitura, eles se combinam para tentar até dinamizar, trazer os meninos pra dentro dessa realidade, eu gosto de trabalhar mais por esse lado.

A concepção de literatura está reduzida à leitura, para essa professora, ou seja, literatura é leitura. A atenção da professora volta-se para o texto e não para a arte da palavra, o gênero literário, o conteúdo, os recursos estilísticos.

A professora Cristal tem dificuldade de diferenciar a linguagem da literatura das outras linguagens de outros textos não literários. Pela entrevista concedida, a professora admite não trabalhar a obra literária no noturno por falta de tempo. Para ela, não há tempo para se ler obra, ou seja, diz que seus alunos nem “conseguem ler direito” por isso não trabalha também a obra toda. Entretanto, se os alunos não leem em casa, é a escola o espaço que ainda lhes resta para ler, estimulado e mediado pelo professor, mesmo que seja com o livro didático, se esse for o único recurso disponível. A escola constitui-se, assim, numa via exclusiva para a constituição de jovens leitores.

Se o professor, mesmo diante das adversidades encontradas, não possibilitar ou criar meios de seus alunos lerem para além do livro didático, como podemos querer/desejar que este aluno no ano seguinte seja o leitor que se espera que seja? Como este amplia suas leituras de forma saudável? Como ampliará sua visão de mundo e suas estratégias diante da materialidade textual? Cordeiro (2006, p. 67) lembra-nos de que tanto o escritor quanto o leitor iniciante ou experiente ao ler um texto cruzam com saberes variados, que vão desde o conhecimento da língua e do mundo até as suas próprias histórias de leitura. Portanto estas leituras realizadas pelos sujeitos/alunos vão formar o cabedal, o alicerce para outras leituras, ampliando cada dia mais seus conhecimentos e experiências, coisa que se espera da escola, dos professores para ajudar o aluno a chegar lá. Assim, a autora também nos fala que “o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora” (CORDEIRO, 2006, p. 68)

Ao se falar sobre a importância do ensino de literatura no Ensino Médio, a professora Cristal, mais uma vez, aborda a leitura como se fosse qualquer leitura, não explica o que faz a leitura literária ser diferente de outras leituras. Para ela, literatura está associada ao estudo das escolas literárias, da periodização e a isto ela atribui uma importância já que através desse estudo passa-se a conhecer as escolas literárias e os autores clássicos. A leitura não é discutida por Cristal como leitura da obra, mas de pedaços, trechos, escrita de textos a partir da leitura:

Acho interessante não só conhecer as escolas literárias, mas eu vejo principal ponto a parte da leitura, porque é um momento que a gente tem pra inserir, claro aliado aos clássicos, pelo menos o ato de ler **um trecho, um pedacinho** porque em outras disciplinas, eles não leem, não fazem um resumo, então nessa parte da literatura eu acho que o principal ali porque pode trabalhar produção, a redação e botar pra eles pensarem, porque eles estão muito travados, ainda nessa questão, não se abrem para pensar, expor as ideias.

Vê-se que a professora admite a importância da leitura literária, que pode servir não somente para ler, mas também para o ensino da escrita textual. Para Silva (2015, p. 9-10), “o texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.)”, e para ela, ensinar literatura “não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (SILVA (2015, p. 9-10). Essa tarefa exige, portanto, do professor uma maturidade leitora e preparação teórica.

Pela narrativa da professora Cristal, entende-se que ela dá importância à literatura na escola com o objetivo de escrever, de destravar o aluno para fazê-lo pensar. Por outro lado, na sua fala, associa a aula de literatura ao estudo dos clássicos, de pedacinhos, trechos e da periodização literária. Então, de que forma os alunos podem se disponibilizar, se “destravar”, para esta literatura limitada e associada aos clássicos e à cobrança até de escrita a partir desta leitura? Assim, segundo Silva (2015, p. 2), “a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural historicamente constituída”. Ainda para a autora,

Na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos (SILVA, 2015, p. 3).

Para a professora Bárbara, a sua compreensão sobre o que é literatura cabe para qualquer arte ou expressão artística. Ainda assim ela diz que a literatura é algo

particular (cada um a concebe diferentemente?), a forma como a percebe ou como a entende, ou seja, é literatura o que chamo de literatura? A professora não teve no momento a dimensão teórica do que seja a literatura, objeto de suas aulas. Sem esta noção mais teórica, clássica ou popular do conceito, torna-se mais difícil a professora orientar seu trabalho por um viés metodológico, estratégico e autônomo:

Para mim, literatura é uma das melhores coisas que existe. É difícil fazer uma definição assim, objetiva porque é algo muito particular, só sei que sem a literatura eu acho que o mundo seria muito mais triste, muito menos crítico, as pessoas não teriam a oportunidade de ter esse momento de fruição que é necessária no ser humano, essa fuga da realidade, então a literatura eu creio nessa função primeiro, que faz com que você fuja um pouco daquela realidade que às vezes não é muito agradável...

Para esta mesma professora, Bárbara, quando questionada sobre a importância do ensino de literatura para o ensino médio, percebe-se que ela interpreta a pergunta como se fosse o ensino da literatura canônica, clássica, ou seja, o ensino da literatura é sinônimo de estudar os clássicos. Ela tenta justificar a importância desse estudo canônico para os alunos na sala de aula e reconhece que a forma como se ensina faz com que os alunos não gostem de literatura:

A importância se dá justamente, porque eles precisam de outras experiências de leituras, não que eu esteja desconsiderando a literatura moderna e contemporânea, muitas vezes os best-sellers, não que eu esteja desconsiderando que eu também amo muito, mas o aluno precisa ter esse contato com a literatura clássica, mas é esse contato que a forma como é feita, às vezes, acaba frustrando com o aluno e acaba não gostando da literatura clássica então grande impasse que hoje se tem na literatura justamente fazer com que o aluno goste, aprecie texto literário clássico os cânones da literatura brasileira e Universal porque são textos de uma linguagem realmente muito diferente do que se tem hoje.

Para esta professora, ler na escola é “apreciar os clássicos”, conforme Ezequiel afirmara (1999, p. 04), embora ela reconheça também a importância de outras literaturas não clássicas, com as quais os alunos se identificam. Conforme Ezequiel, “o leitor maduro e crítico é aquele que convive com diferentes tipos de textos, inclusive com os de literatura, estabelecendo os propósitos pertinentes para as suas práticas de interlocução. Não há leitor de um texto só e não há leitor de apenas um tipo de texto”. (EZEQUIEL, 1999, p. 04)

A professora Sol dá sua compreensão do que seja literatura. Para ela, o texto literário passa uma mensagem, faz pensar. A professora se apropria de um discurso veiculado até mesmo pelo senso comum sobre as vantagens de se ler. Ao tentar conceituar literatura, ela toca em pontos significativos sobre a relação do leitor com a obra, ou o gosto pela leitura quando fala sobre “identificação”, “mexe com você” e da admiração do leitor pelo que foi escrito:

Literatura... é difícil. Eu sinto que é você pegar uma leitura que passa alguma mensagem para você. Que de alguma forma chama atenção essa leitura, que te faz pensar. Às vezes não é só uma transformação, mas uma identificação. Você se identifica com uma leitura. “Ah, poxa, é do jeito que eu pensei” ou “Se eu fosse escritor teria escrito assim.” Então eu acho que é o que mexe com você, que faz identificar, que faz transformar. Tem umas que causam isso, outras não, isso vai depender do leitor. Da pessoa que faz essa leitura. Se ela vai se identificar ou não com essa leitura, esse texto. Depende muito da forma de pensar e sentir de cada um.

Sobre a importância da literatura para os alunos do Ensino Médio, Sol esclarece que indica obras e autores clássicos por conta do vestibular e do ENEM, em contrapartida, ela confirma que os alunos não gostam dessas leituras indicadas, obrigatórias. Ela reconhece que eles leem, porém o que eles querem é a literatura não obrigatória, aquela que a escola não autoriza nas aulas. Aqui vemos um impasse entre o que a professora obriga, por entender como uma indicação adequada, legítima, e o que os alunos de fato leem ou gostam de ler. Conforme Ribeiro, “a literatura não quer ensinar nada, ela quer brincar, divertir, dar prazer, aflorar emoções e ser arte pura e plenamente” (RIBEIRO, 2002, p. 21). Mesmo concordando com esta fala de Ribeiro, há de se convir que o ensino da literatura, assim como qualquer leitura, ajuda os alunos ao domínio das estruturas linguísticas formais, pela constante exposição a estas estruturas; amplia o vocabulário formal e diversificado. Só em se pensar nessa importância já por si só se justificaria a leitura e quando se amplia para a literária, as razões para ela também se ampliam. Dessa maneira, Sol diz:

É importante para que eles entrem em contato com essa literatura, com esses autores, para que eles possam querer ler outros livros, despertar essa leitura por outros livros [...] porque geralmente a gente fala assim “Ah, vamos ler porque vai cair na prova do ENEM, porque vai fazer vestibular.” A gente é obrigada a fazer isso, porque senão não há leitura. [...] Mas fora isso, eles tão pensando em fazer a leitura desses novos livros, como *Cinquenta tons de cinza*, *A culpa*

*é das estrelas*, então eles leem esses daí. [...] Mas quando volta para os clássicos esbarram no “não quero ler”. Eles querem ler essa atualidade.

Na fala da professora, a importância da leitura literária é justificada para possibilitar que os alunos gostem de ler, tenham o hábito, o gosto por outros autores, outras leituras. Esse seria de fato a finalidade das aulas, se não fosse a metodologia que obriga os alunos a lerem, principalmente os clássicos. Se os professores querem de fato que os alunos leiam, que gostem de ler, então será que a estratégia utilizada está adequada, já que a escola não está conseguindo aumentar o quantitativo dos alunos que leem, seja fora ou dentro da escola? Para Silva,

Na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. (SILVA, 2015, p. 4)

A professora Lírio reconhece a importância da literatura, desde a fase de iniciação infantil até a fase adulta. Ela se queixa que seus alunos do noturno chegam ao Ensino Médio sem saberem ler com desenvoltura, entonação e compreensão e isto dificulta o trabalho com a obra literária, logo ela lê junto com os alunos, já que eles não leem em casa. Para suas aulas serem mais significativas, ela faz a leitura de obras do período literário que está abordando. Assim, “a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto”. (MEC, 2015, p. 67). Logo, Lírio defende:

A literatura é importante em qualquer período da vida, desde criança [...] e no Ensino Médio, mesmo com todas as dificuldades quando se trabalha com Literatura os alunos se envolvem, então você leva o livro para ler, você trabalha com livro daquele momento literário eles conseguem abstrair melhor o conteúdo [...] eu vejo que tem muito conteúdo que a gente não consegue trabalhar como deveria [...] eu levo livro pra ler na sala de aula porque quando eles trabalham,

sempre alegam que não têm tempo de ler em casa [...] você percebe que os alunos às vezes não sabem nem ler, chegam no Ensino Médio e tem vergonha de ler porque não sabem ler, ele não tem aquela entonação adequada, eles não compreendem.

Ler com os alunos e até para os alunos, assim como conversar sobre esta leitura, é uma técnica que pode ajudá-los no entendimento, na interação, pois muitos realmente podem ter alguma defasagem leitora, de decodificação da estrutura linguística da língua padrão e da compreensão do que foi lido. Segundo Kleiman (1996, p.24): "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto". Portanto, conversar com os alunos sobre as obras lidas, destacando de forma planejada passagens e temas que emergem da leitura, junto com os alunos, pode ser significativo para ampliar o desejo dos mesmos de continuar a ler outras obras. E assim afirma Ribeiro (2002, p. 57): "Quando os leitores (em formação) provarem o gosto de liberdade da literatura, o hábito se cristalizará, instantaneamente. Nenhum segredo existe para formar o leitor, apenas uma apresentação amável e espontânea da literatura...".

Como os dados coletados ainda não eram suficientes em relação à forma como a professora Lírio abordou a importância do ensino de texto literário, fez-se necessário investigar qual o seu entendimento do que seja literatura, como a conceitua e a define. Nessa fala, a professora amplia bastante a sua noção do que seja literatura e reconhece que não é somente a clássica oferecida aos alunos, logo amplia o seu conceito do que seja o literário e sua importância. Para ela, o texto literário provoca desejo, humaniza e sensibiliza o aluno:

A literatura não é só essa literatura clássica que a gente aprende e reforça, mas todo o texto que é capaz de provocar esse desejo, essa curiosidade, essa vontade, todo o texto que é capaz de atrair de seduzir, de fazer com que o aluno desperte para leitura, ele pode ser considerado um texto literário e não apenas o que nós compreendemos, a partir daquilo que a gente como professor estuda, literatura clássica e tal [...] eu acho que a literatura é isso é essa capacidade que ela tem de despertar, de humanizar, de sensibilizar mais o ser humano. Vivemos hoje... tão egoísta, tão distante, muito preocupado consigo mesmo, como se dar bem e quando você traz os textos literários, consegue tocar mais na sensibilidade dos alunos e até despertar para essa humanização que se faz tão necessária.

Para Lírio, a literatura vai além do que normalmente se considera literatura, do conceito clássico. Para o professor que trabalha com a leitura do literário, ter essa compreensão que a literatura pode estar acima de muitas definições, conceituações que aprisionam o literário, contribui para o seu trabalho em sala de aula com a leitura, pois amplia também a noção do aluno a respeito do que se chama literatura, a qual pode estar mais perto dele do que ele imagina. Hoje, o que chamamos de literário pode vir em formatos e gêneros textuais diversos que escapam à teoria.

Desta forma, Cândido (1995, p. 174-175) define Literatura em sentido amplo como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de cultura desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até os mais complexos e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Portanto, para o autor, todas as pessoas diariamente têm contato e vivem o universo fabuloso, ficcional em todos os lugares, seja uma canção, moda de viola, novela de televisão, poesia, romance, daí para ele “a literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”.

Enfim, o professor Vitoriano também nos explica a importância da literatura para os alunos do Ensino Médio. Aqui ele ampliou significativamente a função da literatura, o seu efeito na vida do leitor e como o professor pode fazer o diálogo da literatura com as outras artes, outras realidades. Na sua fala, o professor, mesmo sem a intenção, consegue problematizar o papel do professor mediador de leitura e, conseqüentemente a formação do mesmo, pois ele é o responsável por fazer essa mediação de forma significativa para o aluno e despertar nele a curiosidade e desejo de continuar a ler a partir dessa mediação:

[...] eu diria que a importância da literatura é primeiro que o Aluno saia do universo dele, do mundinho dele e conheça outros mundos, outros olhares, outras realidades. Por exemplo, ele olha para *Vidas Secas*, que é um cenário próximo, mas ele saber que essa secura não é só secura de terreno, de chuva, é uma secura existencial de exclusão social, é uma secura, de repente você ser apagado pela sociedade. Ler, contemplar Cândido Portinari e saber que uma obra literária faz um diálogo, tem relação. Que Macabeia da *Hora da estrela* era muda, assim como o papagaio de Graciliano Ramos era mudo, é perceber que as coisas dialogam, não existe só um mundo,

existem várias realidades; que a partir da literatura, pode conhecer outros lugares, não só o dele. Que ele pode adquirir novos saberes; que pode ter um repertório como a gente vê na universidade, ele pode ter um repertório linguístico, repertório cultural bem mais ampliado e que ele pode trazer esse repertório para escrita, para a produção ou para leitura dele, a leitura de mundo, a leitura na sala de aula, a leitura como cidadão.

Percebe-se que o professor Vitoriano ampliou, discorreu sobre a importância da literatura para os alunos, apontando as possibilidades que eles têm de crescerem lendo literatura, de vivenciarem conhecimentos, de se reconhecerem no mundo e reconhecerem o outro, de haver trocas e aprendizagens de mundo, de língua, de vida. O professor explica que há tipos de literatura, a mais clássica ou a menos clássica, não fala aqui de ENEM nem de vestibular, não fala em avaliação ou em obrigação na leitura das obras, mas para que serve e como isso pode acrescentar na vida do aluno. Conforme Burlamaque (2006, p. 83), “o professor, sob o manto de aparente gratuidade e desinteresse, transformará o aluno, levando-o à autonomia leitora e ao processo de construção de sentidos”.

Completando a compreensão sobre a importância da literatura, o professor Vitoriano também trouxe a definição de literatura, um conceito que amplia sua resposta anterior, que expande sem ser contraditório, não vacila no que ele está chamando de literatura. Durante sua narrativa, ele recita poemas e faz comparações poéticas muito pertinentes de forma a comprovar a beleza da palavra poética, literária:

Na Academia a gente lê alguns livros que tentam responder a pergunta do que é a literatura e no final não tem resposta, o livro se chama o que é a literatura, e autor no final diz que não existe uma definição precisa. [...] busco sempre trabalhar isso como uso, não sei se foi o Pound que diz que a literatura seria o uso carregado a palavra carregada de significação, ou seja, uma palavra explorada ao máximo de sentido [...]. Por exemplo, enquanto um vê Fabiano como um personagem oprimido, outra pessoa consegue ver como opressor,... ao mesmo tempo que é vítima da exclusão, vítima de opressão, ao mesmo tempo ele oprime, usa da força patriarcal [...] Então assim, a palavra tem uma carga, tem uma importância, é como se ela fosse uma joia, quanto mais trabalhado, mais impacto ela causa no leitor e em quem está apreciando. Eu gosto muito dessa imagem “em fantasia de pássaro homem serpente”, então que serpente é essa? Será que aquela serpente é jiboia ou é serpente no outro sentido, uma outra significação? “Palavras são seda, aço,

cinza/ onde faço poemas me refaço” [...] então, eu entendo a literatura como esse espaço que abre várias brechas de significações.

Assim, o que se diz, de fato, é que a leitura literária ajuda na transformação pessoal do leitor pelo simples fato de possibilitar-lhe a busca por posturas liberadoras, de não ter compromisso com verdades moralizantes, mas com as verdades universais da humanidade, além de proporcionar entretenimento, reflexão sobre a vida e sobre comportamentos dos indivíduos. Enfim, na escola, o contato com a literatura sem cobranças posteriores, “visa ao enriquecimento pessoal do leitor, ao mesmo tempo em que a leitura se coloca como uma descoberta do mundo” (PAIVA et al,2007, p.123).

Diante dessa discussão sobre o que é literatura e qual a sua importância, sabemos todos que o ensino dessa arte da palavra plurissignificativa requer do professor uma postura diferenciada quando se compara com outros conteúdos como o gramatical, linguístico, pois estes têm uma materialidade mais concreta, cujos resultados podem ser quantificados, mensurados, analisados, segmentados, sintetizados, resolvidos, enquanto a literatura fica no plano da emoção, do desejo e da pulsão de vida de cada um.

### 3.2. A LITERATURA QUE OS ALUNOS LEEM E A QUE OS PROFESSORES INDICAM. TRANSGRESSÃO OU TRADIÇÃO?

A noção do que seja literatura é diversa, pois tudo pode ser literatura para quem não tem o conhecimento teórico. O livro que o aluno lê, sem que o professor indique, aquele livro da estante ou da banca de jornal, o indicado pelo colega precisa também ser entendido como literatura, pois, dessa forma, o aluno amplia a sua noção do que é literatura, inclusive entende por que o professor indica esse ou aquele livro e não indica outros e os critérios que usa para tal indicação. Assim o aluno vai perceber que ele também pode fazer sua lista de títulos lidos, ou preferidos, aqueles que um dia ele lerá quando puder adquiri-los, mesmo que esta

lista não faça parte da apontada como a grande literatura, já que os critérios nem sempre são unânimes ou padrões.

Quando os professores, sujeitos dessa pesquisa, durante a narrativa, falam dos livros que leram ou estão lendo atualmente, por entretenimento, livros sem a relação com o planejamento pedagógico, necessariamente, citam obras não clássicas, livros fora do cânone literário, todavia indicam aos alunos a leitura obrigatória dos clássicos, aqueles já apontados no livro didático, representativos das escolas literárias da série em que lecionam. Percebeu-se, pelas entrevistas, que os docentes indicam a mesma obra clássica por série, previamente selecionada em reuniões da área, e aceita pelo conjunto de professores, para avaliação padronizada no fim da unidade. Assim eles sentem que estão cumprindo com uma obrigação de fazerem seus alunos serem aprovados nos vestibulares, ENEM e, antes disso, nas provas da escola.

A professora Sol justifica a sua falta de liberdade na indicação de outras obras não canônicas para os alunos por conta da prova integrada da escola em que entram questões dos romances pedidos pelo conjunto dos docentes, portanto o texto literário será sempre objeto de avaliação pelo conjunto dos professores. Se o aluno não tem liberdade para escolher o que lê, também o docente, sem autonomia, sente-se preso pelo planejamento e escolha do que adotar e cobrar pelo conjunto dos professores. A esse respeito fala Sol:

A prova é integrada. Então se eu não trabalhar aquele texto, aquele romance com aquele aluno, como é que ele vai fazer a prova? [...] se eu for trabalhar com esse romance e os outros professores estão trabalhando com outro romance, não há muito tempo pra ler vários romances ou vários textos porque tem a prova, então se eu não trabalhar, como é que ... e na prova é... ah professora .... não deu nada disso, trabalhou foi fulano de tal, então não tem como, tem que dar e também fazer as cobranças, ... não posso dar total liberdade a eles de ler sempre.

Também as professoras Catarina e Cristal mostram a importância do grupo, do consenso entre todos na indicação das obras clássicas que devem ser indicadas pelos professores, como uma tradição, um ritual consensual, mesmo sabendo que os alunos não gostam destas leituras obrigatórias:

O livro (romance) escolhido é pelos professores. Entram no consenso. Todos os professores... vamos trabalhar com esse livro como eu citei agora: *Dom Casmurro*, *Senhora*... todos os professores do segundo ano trabalhando com esses livros. É dessa forma. (Catarina)

A gente faz o planejamento em grupo, a gente tem os “Acs” na escola e no início do ano já começa a se pensar “vamos trabalhar essa obra nessa unidade, tal obra em tal unidade” e eles só fazem em último caso porque tem a nota, não fosse a nota eles nem abririam o livro mesmo, querem rapidez. Sentar para ler um livro de 80, 70 páginas eles não querem. (Cristal)

A professora Cristal, que trabalha no noturno, afirma na entrevista, em diversos momentos, que seus alunos não leem e que no noturno não há como fazer com que os alunos possam ler na classe, por não dar tempo para estas leituras longas, portanto ela faz leitura de fragmento, resumos, recortes e depois os entendimentos destas leituras. Mas conforme Cordeiro (2006, p. 70) “o ato de leitura na escola, silencia também a voz do escritor, ao aprisionar o seu texto em perguntas e respostas fechadas ou em fichas de leituras, por exemplo”. Assim também confirma Soares (2003, p. 21) que “a literatura oferecida aos jovens e crianças no contexto da escola é uma literatura deturpada e falsificada fruto de uma didática mal compreendida que desfigura o literário”. Percebe-se essa deturpação e desfiguração do que seja ensino de literatura na fala da professora Cristal:

Como eu trabalho com noturno, eles não têm tempo de ler fora então seria mais fácil pra gente pegar um clássico sugerir e eles lerem depois a gente trabalhar, mas tem que trabalhar com recortes por conta do tempo também, então geralmente a gente pega esses recortes dos clássicos de um capítulo, como o material também é escasso, eu jogo um slide, a gente lê e procura trabalhar os entendimentos, as discursões e depois eles sistematizam o resumo, interpretação ou até questões de prova do próprio Enem que a gente leva pra trabalhar na sala. É bem curto fragmentado, é bem difícil, é complicado demais.

Diferente do depoimento de Cristal sobre as aulas do noturno, a professora Lírio, que também trabalha no noturno, confirma que leu em classe dois livros inteiros com os alunos: *Triste fim de Policarpo Quaresma* e *Vidas Secas*. “Conseguimos ler dois livros no terceiro ano e na segunda unidade os poemas “Os melhores poemas do século XX”, acrescenta Lírio. Então aqui se percebe que, apesar das adversidades, se consegue de fato ler na escola, mesmo que para fins

avaliativos, quando o professor acredita ser possível, se empenha e planeja para este fim, até porque não há como esperar reinventar outra escola ideal, outro aluno ideal, mas encarar a realidade que se tem para se ler de fato com os alunos, seja no noturno seja no diurno.

A professora Sol, que somente há três anos leciona no Ensino Médio – antes era professora do Fundamental – confirma que os alunos leem, mas não os alunos do Ensino Médio e, sim, os do Fundamental, e diz como fazia para que seus alunos do fundamental gostassem de ler, não sabendo ela que tal estratégia com os menores, também poderia ser usada com os alunos do EM:

[...] a gente fala que “aluno não gosta de ler”, mas quando a gente dá a oportunidade para eles lerem, quando a gente colocava a mesa cheia de livros.... a gente deixava um momento para eles escolherem, mas no final acabavam se concentrando na leitura. Depois disso, eles pediam emprestados, para ler. Eram livros da escola. Eu fiz muito isso de pegar o caderninho para anotar o nome dos alunos que pegavam livros emprestados e tal. E eu vi que eles liam muito. Eles pegavam muitos livros emprestados e depois já devolviam e pegavam outros. Percebi que eles liam muito, coisa que não vejo no Ensino Médio (risos).

Sol argumenta, a partir de sua experiência, que os alunos gostam de ler quando provocados com propostas criativas. Mas para ela, os alunos do Ensino médio não têm a mesma disposição como os do ensino fundamental, (nível em que ela ensinava antes) para a literatura. Falta-lhes, diz ela, a liberdade nas escolhas dos livros que leem na escola, já que os professores fazem acordos e definem conjuntamente, e com fins avaliativos, o repertório, tais como obras clássicas dos períodos literários e aquelas que serão pedidos no vestibular.

Eu acho que no Ensino Médio eu não tenho essa liberdade de dar liberdade aos alunos, então é uma coisa meio presa né? Eu tenho que trabalhar aquilo, porque é bom pra eles, porque eles vão é trabalhar, que vai servir pra eles pro vestibular, ou pro ENEM, ou pro futuro, um trabalho, não sei o que, então é uma coisa muito presa. Eu me sinto presa assim, [...] quando eu ensinava no (nome da escola), de 5ª a 8ª, eu tinha mais essa liberdade.

Vê-se que para além das questões de formação e autoformação dos docentes, há de se perceber, também, como fazem o trabalho coletivo em prol da aprendizagem do aluno, definindo o que supõem ser o melhor para os discentes, mas, também, há de se perceber que, sem a liberdade e autonomia que tanto almeja a professora Sol, talvez o trabalho pedagógico esteja comprometido com a falta de identificação com o planejamento coletivo que tenta enquadrar a todos. Mas o professor sente-se numa camisa de força, tendo que fazer o que o grupo decidiu, não o que ele entende ser o melhor para a sua classe e as suas escolhas, desejos, perspectivas e saberes.

No depoimento dos professores, em geral, percebe-se que o que priorizam como leitura obrigatória trata-se dos clássicos, das obras canônicas; são elas que são cobradas como leituras avaliativas pelos alunos. Porém, conforme Antunes (2003, p. 170), o professor “não pode ficar à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos”. É ele quem sabe o que é melhor para seus alunos, que traça suas metas com autonomia, não tem, necessariamente, de obrigar os alunos a lerem os clássicos porque o grupo decidiu por esta postura tradicional de ler, ou os mais “experientes” decidiram, argumentaram, sem base em leituras atualizadas; também o docente autônomo não tem de avaliar a leitura para ter a certeza que os alunos leram ou para prestar conta à escola ou aos colegas.

Conforme Orlandi (2003, p. 26), na escola, quando se fala em leitura, remete-se à ideia de avaliação, “o aluno tem de provar que leu, tem que se submeter a *práticas avaliatórias*, tem que prestar contas diante das obrigações escolares”. Esta prestação de contas é bastante explícita no depoimento da professora Bárbara, quando justifica porque não costuma trabalhar em sala de aula a leitura das obras não clássicas:

A justificativa pra não trabalhar é porque a gente já não trabalha as obras que seriam obrigatórias por falta de tempo, então a gente coloca uma outra obra de repente...querendo ou não hoje, o foco do Ensino Médio é o acesso à universidade, o vestibular o Enem, então geralmente o que são cobradas nos vestibulares, nas provas externas são obras clássicas, da literatura clássica ou da literatura moderna, mas geralmente os livros que eles leem não serão cobrados, então eu incentivo muito : “estar lendo ótimo” , mas vamos procurar diversificar as leituras, mas trabalhar nas salas, não.

Os professores sentem-se pressionados a ter de cobrar dos alunos a leitura de obras para o ENEM e vestibulares, porém, o que já sabemos é que não há lista indicativa de obras e autores para o ENEM, como havia ou há para alguns vestibulares. Nas questões que envolvem literatura desta prova estão inclusas questões interpretativas tanto de tirinhas, canções populares, textos publicitários, quanto artes plásticas e música, ou seja, a prova exige que o aluno seja um leitor crítico, maduro, experiente em leituras diversas. Não existem questões específicas de obras e autores clássicos como fazem crer os professores, mas questões que solicitam um leitor que saiba ler todos os gêneros e formatos de texto, até porque a noção do que é literatura tem mudado com o tempo e “já houve centenas de tentativas de definir o que é literatura”. (LAJOLO, 1989, p. 25).

Então o que podemos perceber é que os professores estão sobrecarregados com a variedade de possibilidades de ensino e com as exigências que a disciplina de Língua Portuguesa requer e tem absorvido. Quiçá também o seu objeto de ensino ainda não esteja bem definido entre os professores, definindo se realmente a literatura requer ensino e se ela não seria outro componente fora da aula de Língua Portuguesa, conforme o desejo da professora Bárbara quando diz:

[...] não há essa preocupação de ver a literatura como uma área de conhecimento ainda, que deveria ser separado. Temos o estudo de língua portuguesa e o professor tem que trabalhar língua portuguesa e literatura ao contrário de outros países em que a gente vê o estudo da literatura mesmo.

Paulino, ao se referir às trocas simbólicas na prática docente no trabalho com o texto literário, adverte que, “os professores de literatura trazem desta um conceito que beira a idolatria do texto como obra prima de expressividade do autor e fazem da leitura uma busca “atenta e aprofundada” do que já se encontra no texto, quando não se exige a pura e simples adesão a ele”. (PAULINO, 1990, p. 74).

Uma aula de literatura, em que o professor idolatra o texto ou o autor deste, contribui para que o aluno se sinta cada vez mais distanciado dessa leitura, já que ele não a percebe como próxima, como algo possível de ser alcançado, até porque suas leituras são escassas e suas opções mais ainda em escolas, bairros e

lugarejos geralmente sem bibliotecas, ou com algumas que não são aparelhadas. Além do mais, suas leituras não são percebidas e referendadas pelo professor, que poderia dizer-lhes o que diz Paulino: “as pessoas se interessam por certos textos e não por outros: qualquer gosto tem caráter seletivo” (PAULINO, 1990, p. 73). Sobre isto, reflete Vitoriano:

Talvez os alunos leiam mais, olhe aí outro paradoxo, as leituras buscadas por eles mesmos. Aquela questão da obrigatoriedade não necessariamente é levada a sério... talvez até uma forma de transgressão. Então o aluno lê mais, paradoxalmente, as leituras oriundas dele, então ele teve a curiosidade de ler um livro, ele lê aquele livro, mas o livro indicado pelo professor de literatura, de língua portuguesa que sugeriu, ele muitas vezes, lê um resumo na internet de cinco linhas, ou pede para um colega que leu fazer um resumo para ele.

Em geral, na avaliação dos professores, seus alunos são considerados como pessoas que não gostam de ler, que não têm interesse em ler os clássicos. Mas o que temos feito (professores, pais, bibliotecários, amigos, escola) para contribuir para que os jovens leiam? Quais experiências de leitura passaram dentro e fora da escola com sua família e no meio social de forma a amadurecê-los e motivá-los como leitores?

No depoimento dos docentes, há uma visão de leitor como aquele concebido na tradição, que andava com o livro clássico na mão, que “vomitava” saberes e dizeres, que dominava a língua padrão gramatical porque lia muito. Hoje, os jovens não andam com o livro na mão necessariamente, mas andam com o celular na mão, o notebook, leem nas redes sociais, em blogs, nos sites. Nas mãos dos alunos circulam os mais variados textos virtuais cujo conteúdo, linguagens, propósitos são os mais diversificados, colocando-os ainda mais ativos e interessados neste tipo de texto e de suporte e nós professores sabemos disso. Os jovens também não dominam essa língua formal, almejada por alguns e ensinada pela escola, já que a própria literatura de que gostam faz uso de uma linguagem mais leve, mais coloquial, típica dos tempos atuais, para atrair esse público.

Também confirmam que os alunos leem outras leituras não autorizadas pela escola, as professoras Sol e Catarina: “O aluno lê (*best-seller*). Ler mais do que os clássicos [...] Bom, eu aceito assim... não costumo trabalhar em sala de aula. Sol assume que não costuma utilizar os *best-sellers* em suas aulas, apesar de

reconhecer que os alunos leem. Segue esta mesma postura a professora Catarina: “Segundo ano, é isso que eles gostam, eles querem ler aquilo que é do momento deles. “Professora eu já li este livro”, *a gente os vê lendo outros livros, mas aquele que é cobrado, não*. Mais à frente Sol também complementa:

Geralmente eu vejo interesse maior nos livros que a gente não passa, que não é cobrado. A questão da cobrança né? Mas eu deixo os alunos, eles lendo. Não são totalmente ausentes da leitura não, mas aquilo que a gente cobra sempre acaba em dificuldade. É incrível! Eles querem é liberdade. Trabalhar com a realidade deles.... aquilo que eles querem. Isso deve ser aproveitado também, né, mas nunca aquilo que a gente quer.

Os professores vivem um dilema, pois gostariam que seus alunos lessem mais, que gostassem de ler, por outro lado, perseguidos por cobranças do papel de professor que devem incentivar a leitura, eles forçam os alunos a ler, através do recurso da nota, das tarefas avaliativas de obras e textos literários, pois, segundo eles, se não for para a nota, os alunos não leem, até porque chegaram ao Ensino Médio sem serem despertados para a leitura. Os professores também justificam essa falta de desejo de seus alunos para as leituras devido ao fato de muitos deles, ou talvez a maioria, terem dificuldades em ler e compreender o que estão lendo, mas, mesmo assim, insistem a leitura da obra.

Todavia, essa postura já antiga, que tem perdurado nas metodologias dos professores, não tem contribuído para formar na escola um percentual de alunos que assumam gostar de ler, independentemente de serem ou não mandados pelo professor, como se fosse uma aversão ao livro literário. Por um lado, o professor tem em mente um aluno ideal, aquele que lê muito, que não resiste às leituras, que lê mais do que os mestres cobram, mas depara-se com o aluno real, aquele que às vezes lê o que manda/pede e diz não gostar de ler. Assim se confundem as posições e os discursos dos mestres com os dos alunos, impasse que talvez se resolva a partir de projetos, planejamentos e cursos para os professores, numa formação contínua, ou não.

O que fica evidente para os professores é que os alunos buscam uma realidade mais atrativa do que a leitura de livros, utilizar talvez o tempo para conversar, acessar a internet, as redes sociais ou outros lazeres. Felizmente este leitor, que gosta de ler, existe, mesmo que a escola não dê conta, ou teime em não o

encontrar entre os seus alunos. Os professores perseguem esse desejo, de forma angustiante, de encontrar no dia a dia das aulas raros alunos amantes da leitura oferecida pela escola. Segundo Ferreira (2001, p. 93), quando o aluno assume não gostar de ler, “ele ocupa na sua posição de aluno o lugar do excluído, do rejeitado, a exigir a atenção do professor por não ter sido ainda atingido por nenhuma proposta pedagógica” e é por causa desse leitor não-leitor que se fala em crise de leitura e que a crise de leitura se alimenta.

Quando o professor solicita uma leitura avaliativa dos alunos, não o faz por maldade ou má vontade ou punição ou incompetência, mas porque não aprendeu desde o início como fazê-lo, ou seja, começou a fazer desta ou daquela forma porque viu seus professores do passado fazendo ou por orientação do livro didático ou mesmo de colegas. Daí a importância da formação continuada dos professores, que seja constante e no contexto da própria escola junto a seus pares, em eventos, congressos e cursos avançados, pois não dá para sermos o mesmo sempre, sem mudanças. A possibilidade de mudarmos e ajustarmos aos tempos e movimentos ao nosso redor é o que nos torna seres especiais, resilientes, adaptativos à vida e às situações e isto deve ser próprio da profissão docente, a flexibilidade ao novo e a necessidade de acompanhar as mudanças trazidas pela sociedade.

A pesquisa sobre leitura literária, a *Retratos da Leitura no Brasil* (2012) aponta algumas razões para as pessoas estarem lendo menos, sendo 50% a falta de tempo, 14% o não gosto pela leitura/desinteresse, 10% as limitações físicas (visão). Já relacionado ao acesso somente 4% dos entrevistados reclamaram desse quesito, o que mostra que a falta de tempo e o desinteresse pela leitura são os mais apontados pelos entrevistados. Na escola, esse desinteresse pela leitura é reflexo das demandas da sociedade e em parte, poderia ser resolvido por metodologias inovadoras de profissionais preparados, com formação sólida de forma a atrair os alunos para o interesse por leitura literária ou por escolhas adequadas do que realmente ensinar. Todavia, tal função ainda deixada a cargo somente das escolas tem sobrecarregado os professores, nem sempre bem preparados, os quais têm sido cobrados e criticados pela sociedade em geral, mas que, infelizmente, não têm garantido que muitos alunos gostem de ler nem que os ex-alunos continuem a ler depois de sair da escola, formando no Brasil uma sociedade de pessoas que leem

pouco e esse pouco ainda passa pelo crivo do julgamento de valor como boa ou má leitura por parte dos críticos, estudiosos ou mesmo de professores.

Os professores, aqui, têm consciência de que os alunos gostam, muito mais, das leituras que eles mesmos buscam, sem indicação da escola. A questão é não criarem mecanismos de incentivo ao gosto literário, para que leiam sem necessariamente associar com avaliação escolar. Mas o grande problema da escola talvez não esteja na avaliação da literatura, mas na definição do que querem com a aula de literatura, definir os critérios para esta, os objetivos, as justificativas para seu ensino de forma mais clara e debatida com todos e amparada nas Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e das Secretarias de Educação, como também em pesquisas e autores que debatem o tema.

Também algo possível de se resolver ou sugerir quanto ao ensino é diminuir a quantidade de unidades avaliativas do ano letivo, pois assim aumentaria o tempo na escola para se fazer algo mais criativo, sem a pressão do tempo para avaliar, do tempo para fechar caderneta, do tempo da Secretaria de Educação que cobra e sobrecarrega os docentes e os alunos de tarefas avaliativas, como se tudo isso fosse mais importante do que a aprendizagem, do que o tempo do aluno para amadurecer, entender, sentir, gostar, querer e sugerir também. Talvez assim o professor não se sentisse tão obrigado a avaliar até 'o suspiro' do aluno da forma como o fazem: quantificando, mensurando a sua qualidade.

Na escola, tudo passa a valer uma nota. Não se perde a oportunidade de avaliar o aluno. Se o aluno está lendo, ou se não está, avalia-se; se o aluno é participativo ou preguiçoso, avalia-se; se o aluno é colaborativo ou conversador, avalia-se, se escreve bem ou escreve mal, avalia-se, ou seja, nada é desperdiçado no contexto da aula, e assim o trabalho resume-se mais em quantificar, em buscar resultados do que em intermediar os conhecimentos e aprendizagens, em saber por que razões não se aprendeu, não se alcançou o desejado. Com tantas e diversificadas tarefas, o professor termina por valorizar mais os resultados do que os caminhos para a aprendizagem significativa. Percebemos isto também quando a professora Cristal diz o motivo de não trabalhar na classe com as leituras de obras não canônicas, como a que ela mesma estava lendo nas férias: "Só como leitura extraclasse. Porque o fator tempo não permitiria a gente trabalhar dentro da classe, porque já tem tantos outros afazeres, tem os gêneros que eles têm de conhecer as

outras leituras que eles têm de fazer”. A avaliação da literatura na escola, de forma escolarizada, ou seja, para usos/fins pedagógicos, conforme Soares<sup>29</sup>, faz com que os professores se esqueçam de que a literatura é arte, existe e sobrevive sem a escola e sem o professor ou mediador.

Paulino aborda a respeito das regras na escola referentes à leitura extramuros, dizendo:

A escola, ao impor determinadas “regras de leitura”, não deixando circular adequadamente, dentro dela, os objetos culturais que existem do lado de fora dos muros escolares, destrói no aluno o desejo de ler e de se transformar em leitor para transformá-lo num quase leitor. (PAIVA et. al., 2007, p. 54)

Lewis (2003, p. 145) sintetiza que estamos sempre avaliando o leitor seja pelos livros que leem ou avaliando os livros por quem os leem. Talvez o papel da escola resida no que Lewis assegura, no sentido de que “a verdadeira forma de aperfeiçoar o gosto de alguém não consiste em denegrir os seus favoritos presentes, mas em lhe ensinar a apreciar algo melhor”. Com essa postura é possível se motivar os alunos à leitura, primeiramente aceitando as suas escolhas de leitura, compartilhando dos seus gostos, entendendo o que os motiva a ler, quais as suas preferências para só a partir disso sugerir, convidar a outras leituras mais complexas como os clássicos.

Segundo Lafarge e Segré (2010, p. 57), a separação entre boas e más leituras aconteceu quando o acesso à leitura se estendeu a ricos e pobres, burgueses e operários. Nesse momento a literatura clássica acessível às classes dominantes é valorizada como boa literatura. “No entender da burguesia, a leitura dos romances –folhetins pelas classes subalternas era nociva e malsã”. Mas a difusão do livro, dos impressos e dos leitores foi aplacada na Europa, especialmente na França pela censura religiosa e régia das obras como forma de coibir a difusão de ideias subversivas e de oposição à igreja, como as teses protestantes de Martin Lutero. Portanto, também cabe aos professores esse papel de reflexão sobre as ideologias que estão por trás de obras, indicações, avaliações dos críticos e editoras, evitando comungar com as posturas preconceituosas.

---

<sup>29</sup> SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana, EVANGELISTA, Aracy, MACHADO, Maria Z. Versiani. (Orgs); *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. B.H: Autêntica, 2003.

É importante que o docente possa falar aos alunos de livros de que gostou, falar com encanto daqueles que lhe proporcionaram momentos de leitura e descontração inesquecíveis e no lugar de “exigir a leitura, o professor decidisse partilhar sua própria felicidade de ler (PENNAC, 1998, p.80) ”.

A professora Bárbara tem essa convicção da importância de o professor gostar de ler e demonstrar isto para os alunos: “Como você quer fazer com que seus alunos se apaixonem pela literatura, se eles realmente querem chegar a isso, sem você mostrar a sua paixão pelos livros? Então é complicado. A gente só pode incentivar no outro aquilo que a gente gosta”. Referenda este pensamento a professora Lírio quando afirma: “O professor que não gosta de ler, não vai despertar no aluno o gosto porque quando você gosta de alguma coisa você fala daquilo, vê o brilho no olhar, o aluno percebe, quando você gosta”.

Ribeiro acrescenta que

O educador para formar leitores, precisa situar-se enquanto leitor, fazer um exame honesto do leitor que é. Tendo feito esse exame, verificará os livros que serviram para consolidar as suas opiniões profissionais e os livros que carece ler, elegerá os mais marcantes, lembrará aqueles outros que foram comprados e nunca lidos, os que o seu coração quer reler, os que o seu intelecto precisa conhecer; enfim, fará uma avaliação da sua história de leitor. (RIBEIRO, 2002, p. 55).

Como o trabalho docente goza de certa autonomia, de liberdade e organização de sua rotina de aula, o professor ao invés de usar dessa prerrogativa para ler mais na escola com seus alunos, sem estar preso a cobranças das secretarias e coordenadores no cumprimento dos prazos, eles atem-se ao cumprimento de prazos para início e término de unidades e deixam de fazer o que realmente importa: ampliar a leitura de seus alunos e as suas leituras, também. Assim, a escola atrairia um público mais animado, estimulado para ler, pois há “livros de todo feitio, para todo feitio de leitores”, como diz Lajolo (2001), evitando estar presos às lições do livro didático as quais não formam leitores.

Em suas narrativas, todos os docentes deixam explícito que além dos clássicos, exigem outras leituras literárias como os poemas e as crônicas, que são os mais estudados, porém sempre associando a uma leitura para fins de interpretação de questões. A literatura, assim como qualquer outra leitura, sofre um

processo de escolarização nas aulas dos docentes por meio, geralmente, de exercícios, atividades, o que dificulta a percepção pelos alunos da leitura como uma ação cultural, sentida somente como um exercício escolar.

Não resta dúvida, todavia, que para ser um professor leitor é preciso tempo, aquietar-se no seu canto para embeber-se, inebriar-se de leitura e, a partir desta, levar a sua contribuição, as experiências e sugestões de leitura do que leu e gostou, para proporcionar ao aluno uma curiosidade e vontade de adentrar também no universo do livro, do encantamento ou do ofício que é a arte de ler.

### 3.3. ESTRATÉGIAS, SUPORTES E METODOLOGIAS NAS AULAS DE LITERATURA

Enquanto não houver um consenso ou um fim na discussão entre estudiosos e pesquisadores renomados se a literatura requer ensino, se é possível ensinar ou não o gosto pela leitura literária, cabe-me aqui investigar quais metodologias e estratégias são mais utilizadas pelos professores para o ensino da literatura. Parte-se, para isso, do princípio de que a literatura requer ensino e, para isto acontecer de forma significativa, os docentes utilizam-se de meios e procedimentos com a finalidade de fazer com que os alunos leiam, de fato, as obras literárias, clássicas e não clássicas, sem discriminação, e sem serem forçados, por meio do recurso da nota, mas que possam de fato serem incentivados a gostarem de ler na escola, valendo-se da experiência dos docentes para amadurecerem ainda mais.

Percebe-se nas entrevistas que os professores se veem muitas vezes desapontados com a falta de desejo dos alunos pela leitura literária, no entanto procuram repetir, equivocadamente, as metodologias e as mesmas obras que leram quando eram alunos, no momento em que obigem para cada período literário as obras/textos clássicos indicativas destes, tal qual sugerem os livros didáticos.

Ademais, sabemos que os seis professores, sujeitos desta pesquisa já tem entre seis a oito anos de concluído o curso de Letras Vernáculas e que estudaram nesta época da sociedade tecnológica, em que a facilidade de buscar informações está ao alcance da mão, no celular, no tablete, no computador. Eles vivenciaram de

perto as mudanças tecnológicas das quais os alunos e eles usufruem. Sabem que as tecnologias agora, mais do que antes, estão ajudando, auxiliando o trabalho docente, contribuindo com aulas mais atrativas, menos monótonas para o público jovem. A literatura, assim como outras disciplinas escolares, pode ser ensinada a partir de vários suportes facilitadores desse ensino, inclusive os tecnológicos. Portanto cabe aqui buscar nas entrevistas os momentos em que os professores abordam sobre as metodologias, os suportes e as estratégias utilizadas nas aulas de literatura.

Ao falar do uso do celular pelos alunos na escola e nas aulas, o professor Vitoriano reconhece que os professores têm dificuldade de acompanhar a evolução tecnológica dos jovens, por falha na formação ou autoformação dos docentes, os quais não nasceram nesta época tecnológica e agora precisam vencer as barreiras do medo para o aprendizado, partir para a inclusão dessa ferramenta nas aulas ao invés de bani-la:

Nós professores não tivemos a formação necessária para lidar com esse universo tecnológico, onde o celular, a tecnologia faz parte do aluno. A tecnologia é parte dele. O aluno não se enxerga sem o uso daquele serviço, sem a presença daquele aparelho. Existe ainda um grande déficit, uma falta, de modo geral, de amadurecimento nosso, dos educadores de como lidar realmente com essas novas tecnologias, de que forma a gente pode utilizar essas ferramentas para fortalecer as aprendizagens, e não só como uma forma de amaldiçoar, de ver como algo negativo.

Esse professor, assim como os demais, afirma que usa os recursos que a escola tem a oferecer nas aulas como o aparelho de som, o DVD, sendo este o mais usado por todos para exibição de vídeos, filmes e músicas. Nas aulas, Vitoriano diz que expõe tanto a imagem, quanto o som e o texto para os alunos ficarem mais envolvidos:

Falando em ferramentas, a gente costuma trabalhar com exibição de músicas, fazendo um diálogo com exibição em data show, exibição com DVD, combinando a questão da imagem e do som, pra poder fazer com que o aluno se envolva, engaje mais na aprendizagem, não fique só na fala, então pra que ele também sinta, pra que ele viva a arte, pra que ele viva a literatura.

O professor Vitoriano também reflete sobre a ausência da literatura no cotidiano de muitos alunos e as dificuldades da compreensão da leitura devido às

práticas culturais que ainda são escassas no contexto, tanto familiar quanto escolar dos estudantes. Para ele, as estruturas linguísticas e estilísticas da obra dificultam esse aluno de ler com compreensão, já que em geral o que lhe resta é o livro didático da escola:

...a literatura, de certa forma, está ausente do contexto diário desse aluno, porque o que ele vê, de maneira geral, são fragmentos, são coisas dispersas, por uma série de fatores. Então ele não tem acesso, muitas vezes, ao livro em casa, não tem acesso ao livro na biblioteca, então ele fica restrito ao livro didático. Então ele é um aluno que chega até nós com essas dificuldades de leitura e leitura literária, porque se ele não tem a leitura, quando ele vai se debruçar com a leitura literária ele vai sentir mais dificuldade, pelo próprio manuseio da língua, de jogo de palavras, de figuras de linguagem, de inversão. Então imagina um aluno que não entrou em contato com a literatura se depara com Guimarães Rosa que inverte a ordem sintática das palavras e não tem aquela ordem direta que ele estava habituado em seu cotidiano.

Quando os professores ainda não estão sensíveis e atualizados sobre estas observações levantadas pelo professor Vitoriano, o texto literário ou a obra a ser estudada na aula, dificilmente é a que o aluno escolhe ou sugere, mas, sim, a que o professor seleciona como a única possível de ler. A literatura clássica nem sempre é compreendida por quem ainda não consegue ler ou não tem o hábito de ler, mas nem sempre o professor ajuda o aluno nessa dificuldade a qual cria barreiras à compreensão do texto.

A professora Catarina comenta o passo a passo de sua aula de literatura, a forma como trabalha. Seu depoimento é uma reprodução do que vemos em quase todos os livros didáticos de língua portuguesa: primeiro trazem o contexto histórico, econômico e social do período literário em estudo, os escritores mais representativos, que sempre são os mesmos de um livro para o outro e, por fim, a leitura de textos ou trechos desses autores, seguida de atividades de interpretação ou cobrança de livros ou exibição de filmes sobre a obra:

Pra chegar numa escola literária, eu gosto de falar sobre o contexto histórico, o que aconteceu naquele contexto histórico, econômico, social da época, aí depois eu vou trabalhar com os escritores mais importantes, aqueles que ressaltam mais, alguns poemas, alguns textos, às vezes a questão da cobrança do livro voltado pra aquele período, um filme, mas eu gosto de trabalhar o contexto histórico, social e econômico da época. Aí eu busco isso para o hoje.

O que se percebe pela fala da professora é que as aulas são bastante expositivas, além de bastante previsível do que virá depois com exercícios e atividades sobre o conteúdo exposto, ao invés da ênfase numa aula em que o foco seja a leitura literária, em que os alunos pudessem buscar suas leituras preferidas, pudessem ser os protagonistas de suas leituras, e o professor fizesse o papel de ponte, de mediador dessa busca.

Também fala a professora Cristal sobre como ensina literatura, o que prioriza nas aulas, está na mesma direção da de Catarina, está de acordo com a tradição do ensino de literatura em que se ensina com fins avaliativos somente. O objetivo da aula é diferenciar e identificar características dos textos da época estudada e saber responder as atividades do texto exposto no livro, como se fosse um modelo, uma regra a seguir:

A gente, primeiro, expõe a escola literária, as características dessa escola antes, dentro do texto. [...] Como identificar as características, como diferenciar esse poema de tal autor... como diferenciar o autor por conta dessas características, como identificar a escola literária dentro do poema, então vão caminhando nesse trajeto, expor a escola, caracterização, o gênero em seguida e a gente averiguar isso dentro do texto.

As aulas de literatura no Ensino Médio, pelos professores desta pesquisa, ainda se centram em cobranças dos clássicos para avaliação. Mas segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio<sup>30</sup>, “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+<sup>31</sup>, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos” (MEC, 2015, p. 54). Isto significa que tanto os livros didáticos, quanto os professores estão desatualizados quanto a estas orientações oficiais.

A questão da leitura oferecida aos jovens na escola não pode ser resolvida somente com a compilação de textos do livro didático. Sabe-se que este está comprometido com textos e coletâneas do gosto dos editores, muitos das quais não são atualizados para as demandas e exigências do público jovem ou as

---

<sup>30</sup> Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 26/11/2015.

<sup>31</sup> PCN+ (Brasil 2002)- Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais . É um complemento aos PCNEM que aprofunda as competências e habilidades de cada disciplina.

necessidades do professor, ou seja, “o leitor é defrontado com um texto já codificado e que sua leitura vai ser orientada inconscientemente” (BOURDIEU, 2011, p. 248), além desse tipo de leitura para estes fins não formar leitor, não incentivar o gosto pela leitura literária.

Neste tipo de ensino da professora Cristal, “...os silêncios e vazios deixados nos textos para serem preenchidos pelo leitor não são potencializados, frustrando de alguma forma a intenção do autor de provocar o leitor a interagir com seu texto” (CORDEIRO, 2006, p. 70) Se o “ texto literário é feito de indeterminações e vazios” e de “encontros imprevistos surgidos nas dobraduras do texto e do leitor” ( p. 71), como nos informa Cordeiro ( op. cit), como aprisionar o seu sentido com listas de questões a serem respondidas pelo aluno, como se isto fosse despertar o gosto pela leitura e como se isto bastasse ao ensino da leitura, desconsiderando-se a natureza do texto literário?

O professor Vitoriano reflete criticamente a respeito do livro didático na escola. Essa postura do professor revela uma atitude reflexiva e autônoma diante dessa ferramenta, que é oferecida pelo MEC aos alunos, mas que ainda está comprometida com coletâneas de textos selecionados a critério de editoras e de organizadores:

A gente busca outras ferramentas para enriquecer, porque o livro didático ele traz um material que de repente não condiz com vários fatores, não condiz com o nível de leitura do aluno, não condiz com o nível de amadurecimento em leitura, amadurecimento em relação a uma leitura maior de mundo, não condiz com o contexto histórico social no qual aquele aluno está inserido.

O uso do livro didático nas aulas, principalmente de literatura, ainda é um problema a ser resolvido pelos docentes; talvez usá-lo com ressalvas como pensado pelo professor, juntamente com outras estratégias mais criativas, evitando segui-lo às cegas se o objetivo for o estímulo à leitura para toda uma vida.

O livro didático fixou-se no espaço escolar como de uso obrigatório, já que em geral, é o único material disponibilizado ao aluno, pela escassez de livros nos

acervos das bibliotecas<sup>32</sup>, lembrado nas falas dos professores, o que impede de realizar um trabalho de qualidade com a leitura na escola.

Apesar de não ser intenção aqui tratar da questão das bibliotecas públicas escolares, não se pode deixar de lembrar que quando se fala em leitura literária na escola, estamos falando de livros, obras, autores, acessos, não de livros didáticos e seus textos pré-selecionados pelas editoras com fins pedagógicos e limitados. Convém lembrar que sem bibliotecas equipadas e atualizadas na escola e na cidade, visitadas pelos professores e alunos, dificulta-se em demasia o trabalho de proposição e estímulo à leitura. De que leitura os professores falarão e incentivarão se esta muitas vezes está distante do aluno? Se na biblioteca faltam livros? No Brasil há carências e precariedades das bibliotecas públicas em todo o seu território. Há 33 mil habitantes para cada biblioteca<sup>33</sup>. E nas pequenas e longínquas cidades interioranas, – e Euclides da Cunha não é diferente de outras tantas cidades – há somente uma biblioteca pública, para 56.300 habitantes; segundo os professores, está com o acervo defasado e reduzido.

A ida a uma biblioteca é um momento de extrema importância para o aluno em poder escolher seu livro, tocar, passar a mão, sentir o cheiro, ver como é disponibilizado, organizado nas prateleiras, perceber que não é um objeto intocável, sagrado, assustador, em poder decidir se leva para a casa ou só folheia, decidir pela capa, pela espessura, pelo desenho, pelo autor, pelo título. São tantos modos de escolha! Ser os regentes de suas leituras e de suas escolhas literárias! Este momento é engrandecedor, apesar de ser simples, tão simples e natural que não se dá o valor devido, a importância merecida. Como colocar o aluno frente a este momento se não há livros a escolher? As bibliotecas, quando há, são espaços pouco atrativos, sem “poesia”, sem bibliotecários preparados para oferecer aos alunos o que há de melhor, espaços cheios de caixotes, de empilhamento de caixas e armários, cheirando a mofo. Como criar o afeto com os livros num espaço de

---

<sup>32</sup> A biblioteca da escola EOB consta com um acervo de 870 títulos incluindo obras diversas, literárias ou não.

<sup>33</sup> Dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas- SNBP em 2015, revelam que no Brasil, há 6102 bibliotecas públicas municipais, distritais, estaduais e federais, nos 26 estados e no Distrito Federal, sendo: 503 na Região Norte; 1.847 na Região Nordeste; 501 na Região Centro-Oeste; 1958 na Região Sudeste; 1293 na Região Sul. Na Bahia há 442 bibliotecas públicas. Disponível em: <http://snbp.culturadigital.br/informacao/dados-das-bibliotecas-publicas/>. Acesso em 29/10/2015

ausência de livros ou associando-o à obrigatoriedade de ter de ler, senão é reprovado?

Mas tudo que é obrigatório é feito sob a pressão de regras e convenções nem sempre fixadoras de boas atitudes. Além disso, os docentes em geral, sentem-se pressionados ao uso do livro didático e, pela demanda diária das aulas, terminam restringindo suas aulas exclusivamente a esse manual como uma alternativa de fazer com que os estudantes leiam e interpretem questões a partir do que entenderam, de trechos ou textos, não de obras completas, o que não ajuda a estimular o hábito de leitura literária.

Segundo Magnani (2001, p. 2), “a escolarização da leitura desequilibra a relação útil x agradável, enfatizando uma função conservadora e neutralizadora do efeito estético”. Assim, podemos comprovar que quando a professora Catarina fala sobre os suportes para suas aulas de literatura, o que primeiro lhe ocorre não é a obra literária, mas o livro didático: “Livro didático, busco textos na internet e vou disponibilizar pra eles... indico sites pra eles pesquisarem, eles fazem isso”.

A professora Cristal justifica a não leitura da obra inteira pelos alunos do noturno, explicando que não dá tempo, que eles não leem e usa a estratégia do fragmento, do resumo, de trechos para que eles leiam:

[...] a jornada é pequena, eu tava dando aula à noite de literatura e a jornada muito pequena, ...embora fossem quatro aulas ,... eles chegam mais tarde, então tem de ser fragmentos, o mínimo do mínimo, eu não poderia , não tinha nem condições de cobrar deles uma leitura de casa de um livro pra gente discutir, não dava tempo..., então o que a gente podia fazer, pegar trechos , fazer cópias desses trechos, levar pra sala pra leitura, então eles não têm tempo de fazer em casa, eles deixam bem claro, mesmo que mande, eles não leem.

Nesta fala da professora, podemos destacar o que resume a sua aula de literatura a partir de sua descrição: *chegam tarde; fragmentos, cobrar deles, não dava tempo, trechos, cópias de trechos, mesmo que mande, não leem, não tem tempo, miminho do mínimo*. Mas podemos concordar com Antunes (2003, p. 124) quando diz que “basta o professor explorar sua própria capacidade de pensar, de criar, de inventar para ver como as oportunidades surgem”, porque o problema não está no pouco tempo da aula, na resistência do aluno, na leitura defasada do aluno,

no horário da aula, mas no foco, no objeto da aula que talvez deva ser redimensionado, repensado, planejado com coragem e autonomia.

Cristal também aborda o trabalho com a poesia por ser um texto curto, dado o pouco tempo da aula, uma poesia em slides, xerox, justificada como texto curto, que cabe na aula curta. Mas como fazer para que a poesia sensibilize o aluno para apreciar este gênero? Como brincar com as palavras, buscando sentidos, as construções com a palavra, os recursos linguísticos e sonoros, a beleza do dizer diferente. Por que limitar o aluno na sua expressividade, no sensível e indizível?

No primeiro ano [...] trabalhava muita poesia, muito texto poético...e aí a gente trabalha muito focado nisso, de certa forma facilitou um pouco porque os poemas a gente consegue alcançar os menores, então uns slides, uma xerox, a gente conseguia pelo menos fazer com que eles lessem na sala e discutir pelo menos. Na medida do possível eles compreendiam ali na sala, e a leitura toda que foi feita durante o ano foi nesse processo.

Burlamaque, (2006, p. 89) orienta que “é necessário que o educador, através da formação continuada entre em contato com textos de qualidade estética que o auxiliem em sua emancipação como leitor, para que estejam preparados para propor aos seus alunos práticas pedagógicas igualmente emancipatórias”. Sobre o que propõe a autora, foi verificado junto aos professores se eles tinham acesso a livros ou publicações, pesquisas sobre ensino de literatura. A professora Cristal diz que:

Sim, tem até o site do domínio público que disponibiliza milhares de obras também agora que eu fiz a Pós, justamente na área de língua portuguesa e literatura. Tenho bastante material mais atualizado que é bem recente. Na outra escola... a gente tem acesso no portal digital todo material do fundamental ao Ensino Médio então dá pra variar, dá pra adaptar.

A partir dessa fala, não fica claro se a professora estava se referindo a materiais para a sua autoformação (o objetivo da pergunta) ou se a materiais para os alunos. De qualquer forma uma coisa não anula a outra, porém quando o professor se disponibiliza a buscar materiais atualizados, teóricos sobre a sua prática, pesquisas e livros, sua visão da aula e dos processos de aprendizagem podem se ampliar significativamente.

Sobre uma atividade com duas obras literárias, assim descreve a professora Lírio:

Fizemos avaliação escrita e avaliação oral... eles apresentaram em grupo. Dividimos e o grupo teceu comentários daquilo que tinham achado mais significativos. É apresentando a obra, o enredo, a própria história... depois fizemos um trabalho escrito com *Vidas Secas*. Também eles apresentaram, falaram, se identificam muito pela questão daqui do nordeste da seca, dessa ausência de vida.... muitos alunos são da zona rural e têm isso. Claro que hoje tá muito diferente [...] eles apresentavam a obra, falava da perspectiva dele, como eles viam a posição de Fabiano e de Sinhá Vitória [...] também a gente leu um pouco do contexto pra se situar... é um conhecimento que eles precisam ter de história, de sociologia pra compreender que a literatura foi escrita por alguém que viveu em determinada época, que tinha os princípios, os valores que a gente possa entender .

Será que os suportes e metodologias usados pelos professores podem, de fato, estimular o hábito e gosto pela leitura literária para além dos muros da escola? Talvez essa formação de alunos que leiam além da escola, seja, mesmo, o objetivo dos professores, mas como isto é possível na escola? Como não exigirem que seus alunos leiam só para um fim avaliativo? Quando planejarão atividades de leitura a partir, primeiramente, de obras diversas escolhidas pelos alunos, independente de espessura, conteúdo, linguagem, autor, época, gênero? Quando a equipe de professores se debruçará, se unirá para discutir e ler sobre ensino de literatura, a partir de autores renomados e pesquisas realizadas, no contexto escolar, antes de obrigarem de novo seus alunos a lerem, achando que estão no caminho certo de incentivo à leitura?

Conforme Cordeiro (2006, p. 67), “o perigo ronda essas mesmas cabeças, quando novas abordagens teóricas e metodológicas rapidamente são introduzidas no cotidiano escolar, prescindindo de um tempo de amadurecimento e de aproximação”. O que a autora traz, diz respeito, ainda mais, aos professores iniciantes na docência, os quais ainda estão tentando fixar-se na profissão, compreendendo como funciona a mediação na sala de aula. No início buscam teorias e metodologias sobre o que e como lecionar e como podem mediar o conhecimento na classe, como constroem ou desconstroem concepções arraigadas em práticas aprendidas em seus modelos de leituras ao longo de suas experiências de vida e formação leitora.

A metodologia para a leitura do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, é narrada por dois professores, Bárbara e Vitoriano, revelando posturas diferentes diante da obra. A professora Bárbara afirma:

...geralmente nós atribuímos uma leitura à avaliação, é uma das formas de vc... um conteúdo para ser cobrado, seja em forma de seminário por exemplo, o ano passado eu fiz o júri simulado do *Dom Casmurro*, então os meninos gostaram muito da experiência porque formaram grupos de estudo pra apresentar: o grupo da defesa e o grupo da acusação, então eles gostaram muito da experiência, mas assim é muito dificultoso o trabalho, até porque a gente só gosta daquilo que conhece ...então muitos não tiveram nenhum contato com a literatura clássica ou com nenhum tipo de leitura fora do espaço da escola, é um pouco complicado.

A professora busca estratégias para que os alunos leiam a obra e percebam a sua importância, porém concorda que, mesmo sendo uma atividade obrigatória, os alunos nem sempre leem e quando o fazem têm dificuldades diante da linguagem da obra clássica, da não familiaridade com estes autores e é aí que reside a mediação do professor para que os alunos vençam suas dificuldades de compreensão diante da obra, ensinando como entender os implícitos, os temas, e as grandes questões que envolvem os serem humanos, assuntos trazidos, às vezes, de forma sutil na linguagem dos personagens e na narrativa bem bolada dos autores. Também sobre isto Cordeiro (op cit., p. 71) se posiciona ao afirmar que “é na natureza lacunar e polissêmica de um texto literário que se constitui a sua riqueza e suas possibilidades de produção de múltiplos sentidos”.

Quando o aluno lê obras diversas, ele vai amadurecendo para outras leituras, aprendendo vocábulos e estruturas linguísticas novas. Os romances não clássicos também têm a sua importância e todos bebem na mesma fonte da vida, seus problemas, as aventuras, as dores, os conflitos, amores mal resolvidos etc, sem contar que, a partir deles, o gosto e o hábito da leitura podem acontecer.

Já o professor Vitoriano tem outra abordagem para o estudo da mesma obra literária, *Dom Casmurro*. Amplia a discussão por outros vieses de forma a desvelar o que está subtendido, dito de forma menos explícita, sem se ater em questões que não podem ser resolvidas pelo leitor. Ele narra que:

Debruçar-se sobre a própria obra, não a fatores, a meros episódios, mas você se debruçar sobre que a obra disse, como a obra disse, qual o sentido que está implícito ou explícito, qual o contexto Histórico Social que está por trás daquela obra, daquele autor, as marcas ideológicas, então o cenário é totalmente outro, um olhar mais aguçado, um olhar que penetra, um olhar que realmente analisa

e que não fica só naquela coisa superficial, como por exemplo em *Dom Casmurro* se Capitu traiu ou não traiu.

Algumas estratégias pedagógicas realizadas pelos professores são tentativas bem-intencionadas de fazer com que os alunos se interessem pelas atividades de leitura, pelas obras literárias, porém são tarefas ainda não atraentes, convidativas e as razões são diversas. Por um lado, o professor com suas demandas diárias da vida pessoal e profissional, sobrecarregado de tarefas e turmas, envolvido na rotina cansativa de sala de aula, no estresse da profissão e com pouco apoio pedagógico, sem salas equipadas, biblioteca funcionando, um acervo que dê conta da demanda diária, não pode sozinho ser responsabilizado pela não leitura de seus alunos, quando os mesmos já chegam de suas casas e séries anteriores com pouco histórico de leitura. Por outro lado, professores sem uma formação continuada com seus pares na escola, principalmente, pouco atendem as demandas dos alunos, os gostos desta geração contemporânea.

Quando os professores, os coordenadores e gestores da escola entenderem e aceitarem as mudanças pelas quais passam os jovens e a sociedade, além de desapegarem das práticas tradicionais, hegemônicas e legitimadoras das classes sociais da elite, contribuirão na escola para mudanças significativas, mesmo que isoladas; aliado isto a uma postura de autonomia e reflexão constante sobre a prática, que não pode deixar de acontecer sempre.

A professora Sol resume a sua aula de literatura na escola, revelando a sua angústia diante da não leitura e interesse do aluno e das carências da escola. No seu depoimento só há queixas: “os alunos não leem, não compram livros, é angustiante, não interessam por leitura, eles não gostam, é difícil”. Ao mesmo tempo em que faz suas queixas e desabafos angustiantes, vai revelando o que está ensinando:

Fragmentos do texto; é um trabalho fragmentado, *Dom Casmurro*, Romantismo, Modernismo, filmes da obra, *Senhora*. Eu tirei xerox de algumas partes do livro e a gente trabalhou. É assim, angustiante. Porque os alunos não leem, não tiram xerox, não compram os livros, acham que tem coisa melhor pra eles gastarem dinheiro. Então apesar da motivação eles não interessam pra fazer a leitura. O trabalho tem que ser em sala de aula mesmo, levando fragmentos do texto, fazendo leituras, falando sobre o livro. É um trabalho fragmentado, se não você não apresenta o livro. E o pior é o segundo ano, porque vai ver aquela parte de *Dom Casmurro*, Romantismo e eles não gostam muito dessa fase. No terceiro ano,

Modernismo, é uma fase que eles gostam mais, é mais atual. Mas a fase do primeiro e do segundo eles não gostam. Então a gente tem que explorar muito de sala de aula mesmo, com fragmentos, ou passando filmes da obra. Agora que eu trabalhei com *Senhora e Dom Casmurro* a gente fez assim. Passando filmes, lendo fragmentos do texto, foi tentando associar a visão que eles trazem da mulher com a da atualidade. Mas ler eles não leem não. Para a gente discutir uma obra toda com eles fica meio difícil.

Uma escola onde os seus mestres limitam-se ao livro didático ou a apontamentos no quadro, a fragmentos de obra e resumos para ensinar a seus alunos, não podem contribuir de forma plena para uma geração de alunos autônomos, inquietos e aparelhados com as novas tecnologias e os novos suportes de leitura no computador e no celular. Todavia, a partir de propostas didáticas mais atualizadas com as demandas dos jovens contemporâneos, os docentes podem ampliar o número das estatísticas de jovens leitores, mesmo na era tecnológica em que o computador e o celular são mais atrativos do que ler, para muitos deles ou a maioria.

Também há que se aceitar e entender que alguns alunos não gostam de ler em casa, pois não há espaço privativo em seu ambiente. Ou a casa é sinônimo de tecnologia, conversa fiada, mãe e irmão invadindo seu espaço, vizinhos, animais, barulhos, TV, som, colegas., enfim, há realidades as mais diversas e isso pode ser um fator que impede os jovens de ler em casa, ler depois da escola, principalmente se ainda não adquiriram o hábito, o gosto.

Enfim, o ensino de literatura não se limita ao conhecimento da história de um período literário com autores e obra, um conteúdo informativo, decodificado para um fim específico como avaliar. Ensinar literatura vai além disso: é ensinar o aluno a fazer tanto as suas escolhas literárias quanto as suas incursões, o mergulho na obra e junto com ela emergir prenhe de saberes, emoções, encantamento, comparações, dúvidas, desejos, inquietações ou mesmo decepções. Para esta ação, talvez se dizer que há ensino seja pretensão, achar que basta fazê-lo, basta o professor se preparar para tal fim. Para este ensino não há fórmulas, manuais, modelos nem pressa ou delimitações no tempo, senão os frutos não serão colhidos.

Mas a escola exige do professor resultados, notas, cadernetas preenchidas e boletins recheados de notas. Como fazer diante deste modelo educacional que mais

preza o quantitativo do que o qualitativo? Que preza mais o resultado em detrimento do processo? A formação de leitores de literatura não se enquadra neste modelo de educação em que tudo é avaliado de modo quantitativo, mensurado, provado. Para fugir ou burlar este modelo perseguido e referendado na escola, a figura do professor que se posiciona de forma autônoma, crítica e reflexiva sobre a docência e a sua prática e que tem uma formação teórica e metodológica atualizada pode fazer a diferença nos resultados em longo prazo nas histórias futuras destes leitores iniciantes e mesmo os já experientes.

## DIÁLOGOS FINAIS

Ao longo desta escrita, buscou-se verificar a contribuição das histórias de leitura de professores egressos do curso de Letras para a formação de sujeitos leitores no EM. Os professores/sujeitos da pesquisa vivem e trabalham em Euclides da Cunha, com exceção do professor Vitoriano que nasceu e ainda reside na zona rural, distante 30 km do centro da cidade. As histórias de leitura de três, dos seis professores, são de quem teve acesso a livros na infância e adolescência, enquanto para os outros três não houve a iniciação da leitura na infância, nem em casa nem na escola, a não ser nos livros didáticos.

A principal motivação para este trabalho foi a tentativa de se buscar uma relação entre o repertório de leitura do professor com o incentivo à leitura de seus alunos em suas aulas. Além disso, pretendeu-se analisar as possíveis contribuições do curso de Letras, tanto referente à constituição leitora deste professor atuante no EM, quanto às teorias e propostas metodológicas para o ensino de literatura, série em que esta compõe os conteúdos da disciplina de LP, o que exige do professor uma postura frente ao ensino da leitura literária com criatividade e autonomia para a formação do sujeito leitor.

Ao se refletir sobre a trajetória profissional dos docentes, buscou-se identificar as limitações e possibilidades diante da mediação da leitura literária a partir do que revelam suas narrativas

Primeiramente, procurou-se investigar as histórias de leitura dos professores, analisando a relação e a contribuição destas para o ensino de literatura. Com base nas narrativas foi possível identificar a concepção de literatura destes docentes, as metodologias desenvolvidas nas aulas de literatura, as obras literárias adotadas, os gêneros preferidos e como concebem outros gêneros não canônicos como os *best-sellers*.

Percebeu-se que, no trabalho com a leitura literária realizado em sala de aula, a ênfase recai sobre as obras clássicas, de leitura obrigatória pelos alunos e para fins avaliativos. Diante da resistência a esta leitura obrigatória, os professores

sentem-se angustiados por não perceberem o estímulo e a adesão por parte dos alunos, os quais quando leem, preferem os resumos ou os filmes das obras pedidas.

Assim, ainda há uma forte tendência às práticas tradicionais do ensino literário, em que o foco é a avaliação da leitura da obra/texto. Nos relatos, alguns professores desconhecem que seus alunos leiam para além da escola, outros desconhecem as preferências leitoras dos jovens e até duvidam que gostem de ler, contrariando pesquisas que provam o contrário, que os jovens leem, no seu dia a dia, inclusive no ambiente escolar, obras que a escola não indica como a literatura de entretenimento, sem que os professores deem conta disso<sup>34</sup>.

Para os professores, a literatura é parte de um conteúdo a ser “cobrado” em provas. Os docentes, em seus relatos, demonstram conhecer que a forma como trabalham com a literatura, avaliando a leitura das obras/textos lidos, não surte efeito positivo no ensino, que tal prática não contribui para que os alunos gostem de ler, mas, consideram, equivocadamente, que se não o fizerem desta forma, os alunos não lerão e isso é sua responsabilidade, ou seja, fazer com que os alunos conheçam as obras clássicas da literatura brasileira, até porque serão cobrados nos exames do ENEM e vestibulares.

A leitura indicada pelos docentes acontece numa proposta em que se quantifica a compreensão da obra, não uma leitura na proposta da Sociologia da Leitura, na perspectiva, por exemplo, de Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré<sup>35</sup>. Estas a concebem como uma prática, que requer gosto e compreensão do texto e consideram a presença do mediador no processo da leitura, o qual servirá de ponte para que os jovens se constituam leitores na e para além da escola.

Algumas atividades de leitura literária são realizadas cotidianamente no livro didático, segundo os relatos dos professores, consideradas uma prática mecânica, já que não contribuem para a formação do aluno leitor, pois tais textos /resumos do livro não atendem aos interesses dos jovens e à função social da leitura.

O fator gênero textual se mostrou relevante na análise das narrativas dos docentes, já que a opção pela crônica e poesia supera a dos romances no dia a dia das aulas, como gêneros curtos e de fácil acesso. Professores como Sol e Cristal

---

<sup>34</sup> CHACON, Ricardo Horacio Piera. *Outras cartografias leitoras: dois livros, oito jovens, um adulto*. Salvador, 2015. Dissertação/UNEB- PPGEL.

<sup>35</sup> HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010. (Trad. Mauro Gama).

também alegam, além da não adesão à leitura pelos alunos, o curto tempo da aula para leituras longas, portanto estes gêneros são corriqueiros nas aulas.

Um elemento que se mostrou comum a todos os docentes em suas aulas foi a utilização de retroprojeter usado para exibição de vídeos, filmes e apresentação dos conteúdos da aula. Percebeu-se algumas tentativas ainda tímidas de mudanças nas aulas dos professores os quais têm procurado estratégias de incentivo ao hábito leitor, como discussão de textos, encenação, debate, exibição de vídeos e filmes, exposição oral de textos lidos, participação em projetos da escola que envolva leitura etc. Contudo, convém destacar que os professores não demonstraram inovações quando abordam o ensino de literatura, pois em geral a leitura literária ainda tem como objetivo avaliar o aluno em provas, seminários e projetos.

A utilização da biblioteca ou sala de leitura não foi percebida como parte de suas estratégias, já que dizem haver poucos livros e ausência de um funcionário capacitado e constante no espaço; afirmam que indicam a biblioteca para os alunos, que estimulam a ida deles à sala de leitura, mas não planejam aulas que envolvam a utilização deste espaço.

Há alguns aspectos que valem a pena serem destacados: a concepção de literatura e de leitor pelos docentes. Ficou evidente a necessidade de alguns docentes como Cristal, Catarina, Bárbara e Sol ampliarem a concepção de literatura e de leitura que possam lhes auxiliar em sua prática pedagógica, ampliando também as situações que favoreçam aos alunos gostarem de ler e criarem o gosto da leitura.

Os resultados deste estudo dizem respeito aos sujeitos pesquisados, portanto não podem ser atribuídos a outros sujeitos deste mesmo lócus. Outros trabalhos podem ser realizados, até mesmo com estes sujeitos, com outras metodologias, pois numa pesquisa qualitativa o pesquisador não está isento da interferência nas análises dos dados, com a sua subjetividade, sua visão de mundo, suas experiências. O que se espera é que esta pesquisa possa despertar o interesse de outros pesquisadores para este lócus e para este objeto de estudo: a contribuição das histórias de leitura dos docentes para o ensino de literatura promovido por eles no EM.

A realização desta pesquisa nos faz perceber ainda mais a necessidade de diálogo constante entre a Universidade e a Escola Básica, assim como a divulgação de resultados de pesquisas que envolvam a realidade da escola como esta e outras.

A partir dos resultados, consideramos importante que no curso de Letras sejam incluídas disciplinas voltadas especificamente para o ensino de Literatura, focando-se particularmente nas habilidades e competências dos leitores. Além disso, há a necessidade de fortalecer a tríade, pesquisa-ensino –extensão, direcionada ao letramento literário e à formação do leitor, cujas orientações teórico-metodológicas potencializem o ensino de literatura em suas diferentes expressões estéticas e culturais que circulam na contemporaneidade.

Consideramos igualmente relevante rever a carga horária dos componentes de literatura, assim como rever seus objetivos, seus conteúdos e suas metodologias essenciais a uma formação acadêmica atualizada e de qualidade. Destaca-se também a necessidade de o curso envolver os professores da escola básica em eventos acadêmicos, com diálogos e trocas de saberes entre essas realidades, em que todos possam repensar coletivamente a conjuntura da leitura no Brasil, compartilhando experiências e pesquisas voltadas a essa área.

Todos os sujeitos expressaram nas entrevistas conflitos relacionados à profissão, a insatisfação com o excesso de demandas e sentem/percebem o desinteresse dos jovens pela educação, a ausência da família e a influência das questões sociais, históricas e econômicas que interferem na sala de aula, desmotivando o dia a dia na escola e sobrecarregando os docentes.

Observou-se nas narrativas que a leitura quando iniciada cedo pela família ou pela escola de forma significativa como foi para Cristal, Lírio e Bárbara, perdura de forma positiva nas lembranças e memórias do passado e recordar esta fase fez bem aos professores, demonstrando saudade de pessoas que foram significativas em sua vida, especialmente para esse momento de iniciação à leitura. Além disso, essas leituras contribuem para que eles continuem a ler, incorporando a leitura e o valor desta na vida pessoal e profissional.

Observou-se, contudo, que mesmo que não se leia na infância, o gosto e o interesse pela leitura literário pode ser impulsionada ao longo de sua vida como foi para o professor Vitoriano, que incorporou esta prática na vida pessoal e profissional mesmo tendo descoberto a leitura mais tardiamente, já no fim do Ensino Médio.

Também, percebeu-se uma relação direta entre ausência de leitura na infância no seio familiar e uma resistência maior ao texto literário em sala de aula com os professores Sol e Catarina, embora isto não se aplicar ao professor Vitoriano, o qual demonstrou um repertório de leitura iniciado/descoberto a partir do

último ano do EM, mas quando fala de leitura, demonstra entusiasmo e adesão a esta prática com seus alunos.

Ainda sobre a relação entre pais/mães leitores e o incentivo aos filhos a esta ação, verificou-se que essa relação entre pais leitores e filhos leitores não se aplica a todos os sujeitos, já que a mãe de Catarina embora leitora, segundo o seu depoimento, não a incentivava a ler; por outro lado, o professor Vitoriano que somente no Ensino Médio começou a ler literatura, demonstrou na sua entrevista que “respira” literatura o tempo todo. Suas limitações, assim as como dos demais, dizem respeito a outros tantos fatores que esta dissertação não tratou, ligados talvez a outros sujeitos, à história da educação, ao espaço micro e macro da escola, etc.

Destaca-se a importância de uma maior compreensão por parte dos docentes da função da literatura na vida dos estudantes do EM, assim como a ampliação de suas leituras teóricas acerca do ensino de literatura, através de pesquisas recentes, congressos e seminários, colóquios sobre esta temática.

Não se percebeu uma influência na ação pedagógica o fato de estes professores terem pouco ou muito tempo de docência. Porém foi relevante o fato de três dos docentes não serem concursados: Cristal, Catarina e Vitoriano. Isto revelou uma apreensão, tristeza, dúvida quanto ao futuro da sua profissão, além de sinalizar a urgente necessidade de abertura de concursos públicos para o campo educacional.

Um ponto positivo nas histórias destes professores é que todos já cursaram ou estão cursando uma pós-graduação *lato sensu* ou mais de uma delas. Dos seis, somente a professora Sol iniciou em 2015 o Mestrado tendo em vista a estabilidade financeira para o deslocamento fora da cidade e a possibilidade de uma licença para estudo, como professora efetiva do Estado.

De modo geral, é notório o descompasso entre os estudos oferecidos na universidade e o que os professores podem articular entre a teoria e a prática em sala de aula. A graduação não prepara o professor para a docência como deveria, relacionado aos conteúdos que podem ser lecionados no EM, já que o curso é muito teórico. Demonstra-se a necessidade de mais políticas públicas voltadas para a educação e estímulo à formação do educador, tanto na Escola Básica quanto na Graduação.

Vale destacar aqui que os professores, especialmente os novos docentes, egressos dos cursos de formação de professores, não podem viver de passado, de

cobranças, idealismos quanto a essa questão de formação do aluno leitor, mas de proposições, propostas e envolvimento de todos os professores, coordenadores em ações, projetos sólidos para todos os anos escolares. Todavia, as razões para se ler uma obra literária não se esgotam, assim como tudo o que se disse a seu respeito por estudiosos e pesquisadores da área ou fora dela. Lajolo mais uma vez nos consola com suas palavras de sabedoria de alguém que viveu para e com a literatura. “É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando o leitor, incorporando como vivência...” (LAJOLO, 1987, p. 43)

Quando os professores incorporarem em suas práticas pedagógicas a literatura de forma mais lúdica, como se faz com as outras artes, como a música, a escultura, a pintura, a dança e outras expressões artísticas, os alunos passarão a aceitar a literatura oferecida ou sugerida com a mesma disposição como buscam as suas leituras preferidas e os suportes acessíveis. Entender que ela pode ou não tocar diferentemente a cada um, aceitar também que ela pode não significar nada para alguém e este pode ser o nosso aluno. Ele tem o direito de não gostar, de não se identificar com esta arte, assim como os demais, que gostam, de terem o direito de ser bem apresentados a ela por um professor experiente, que contribuirá com as histórias de leitura desses jovens, as quais não se apagarão jamais.

Enfim, o tema leitura, seja pelo viés da literatura, do ensino ou das histórias de leitura, ainda deverá ser motivo de muitos e infundáveis debates, por outros pesquisadores, estudiosos, profissionais da educação, pois são muitos os caminhos e os interesses por parte de cada um que adentra esta temática, rica de possibilidades e discussões que muito ajudarão a quem pretende ser ou já é professor.

Pretendeu-se com este trabalho contribuir com mais uma reflexão acerca do tema, na certeza de que como professora da UNEB, atuante no curso de Letras, tenho um papel a desempenhar na formação de meus alunos, futuros professores de leitura, ajudando-os a enveredar com mais autonomia e criatividade por esta área. Também, como professora da Escola Básica, muito aprendi com este estudo, com os teóricos, muitos dos quais apresentados pela professora orientadora Verbena Cordeiro e pela banca de qualificação.

Defende-se aqui uma formação do professor autônomo, menos preocupado com o cumprimento de programas e ementas de disciplinas impostas pela Secretaria de Educação, mais engajado com uma proposta de educação mais integral dos sujeitos que adentram a Escola Básica Pública. Defende-se aqui um professor que possa sair dos cursos de formação de educadores mais preparado para a docência, capaz de interagir com outros saberes e outras áreas de conhecimento, mas acima de tudo um professor que goste de ler e comprometa-se em estimular cada vez mais os alunos para esta arte, sem cobranças avaliativas desta leitura.

Portanto, não há fórmulas e, sim, atualização constante de todos os mediadores de leitura envolvidos, caminhos construídos juntos nos planejamentos, no intuito de acertar o ponto de equilíbrio entre os anseios/desejos dos alunos e os dos professores/mediadores bem intencionados, permitindo-se, assim, ler mais literatura, seja ela clássica ou de entretenimento, para quem sabe, amenizarem-se os preconceitos por mais práticas leitoras não hegemônicas no contexto escolar.

E assim como o pássaro encantado de Alves<sup>36</sup>, o qual era feliz com a liberdade que tinha, porque vinha e partia quando queria, nossos alunos também querem a liberdade em suas escolhas literárias. O professor? Esse é a ponte, a travessia para que o aluno chegue a isso.

---

<sup>36</sup> ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcia. **Cultura Letrada**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores-leitores e sua formação**: transformações e dimensões de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2004.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria:UFSM, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & desencontro. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação de leitores**. São Paulo: DCL, 2004.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BAGNO, Marco. **Conferência de abertura do VII EBREL** - Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras (Brasília, UNB) proferida em 22/11/2012.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BAUER, M. W. JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin.W. GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013(Trad. de Pedrinho A. Guareschi)
- BECKER, Paulo, BARBOSA, M. Helena. (Orgs). **Questões de literatura**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BURLAMAQUE, F. Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos. In: TURCHI, M. Zaira, SILVA, V.M.Tietzmann (Orgs). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo; Cultura Acadêmica: Assis, SP: ANEP, 2006.
- BOURDIEU, R. CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. (Trad. de Cristiane Nascimento).

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Estação liberdade, 2011. Trad. de Cristine Nascimento

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPES. Banco de Teses. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memória e autobiografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizontes: UFMG. 2012. Trad. de Laura Taddei Brandini.

CORDEIRO, Verbena M. Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, M. Zaira, SILVA, V.M. Tietzmann (Orgs). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis, SP: ANEP, 2006.

CORDEIRO, Verbena M. Rocha. O Elluneb: vias e circuitos de acesso à leitura literária. CORDEIRO, Verbena M.R.; LIMA, Elizabeth, G. (Orgs). **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**. Curitiba: Arte & Letra, 2015.

CORDEIRO, Verbena M. Rocha, SOUZA, Eliseu C. (Orgs) **Memoriais, Literatura, e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: Cosson, Rildo, PAULINO. Graça (Orgs). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte, FALE: UFMG, 2004.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Estação liberdade, 2011. Trad. de Cristine Nascimento.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. P. 31-57.

FERREIRA, Norma S. de Almeida. Histórias de leitura. In: LOPES, Lilian.; SILVA, M. da (Orgs). **Entre Leitores: Alunos, Professores**. Campinas, SP: Komedi: Artes Escrita, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

FURTADO, Magda. Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W, GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Trad. de Pedrinho A. Guareschi).

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para ser nação de leitores**. São Paulo: Ed Nacional, 2010. (Tradução de Victor Barrionuevo).

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentim Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Estação liberdade, 2011. Tradução de Cristine Nascimento

HORELLOU-LAFARGE, Chantal, SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: São Paulo: Ateliê Editorial, 2010 (Trad. de Mauro gama).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NOVOA, A. **Vida de professores**. Porto Editora, 1989. (Trad. de Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira).

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, Al: Edufal, 2013. (Trad. de Thiago de Abreu e Lima Florêncio).

LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura** – memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Ática: 1987.

LENNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: Evangelista et. al. (Orgs). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LLOSA, Vargas Mario. **A Verdade das Mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

LEWIS, C. S. **A experiência de ler**. Porto – Portugal: Elementos Sudoeste, 2003.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção texto e linguagem) 2001.

MENDONÇA, M, BUNZEN, C. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_ (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Lisboa: Porto, 1995.

ORLANDI, Eli P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP.: Pontes, 2ed, 2003.

PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zelia (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FAE/UFMG, 2007.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy et al. (Orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAULINO, Maria das Graças R. **Leitores sem textos**. Rio de Janeiro, 1990 (Tese de Doutorado).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs). **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PÉTIT, Michele. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RIOLFI, Claudia (et. al.). **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning: 2014. (Coleção Ideias em Ação)

ROCCO, Maria Tereza. Leitor, leitura, escola: uma trama plural. In; PRADO, Jason, CONDINI, Paulo (Orgs). **A formação do leitor: pontos de vista**, R. J.: Argus, 1999.

SANTOS, Salete R. Pezzi de; ZINANI, Cecil J. Albert. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino médio. In: Cosson, Rildo, PAULINO. Graça (Orgs). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte, FALE: UFMG, 2004

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana, EVANGELISTA, Aracy, MACHADO, Maria Z. Versiani. (Orgs); **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. B.H: Autêntica,2003.

SOUZA, Eliseu C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, E. C, ABRAHAO, M.H.M. Barreto (Orgs). **Tempos n** SILVA, Lilian Lopes M. da. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 **arrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB,2006.

SILVA, Lilian Lopes M. da. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, Ezequiel T. **Concepções de leitura e suas consequências para o ensino**. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, E. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ivanda, Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 514-527-[www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5).- acesso em 01/11/2015.

SOUZA, Eliseu C. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In. EGGERT, Edla, et al (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUZA, Ângela Maria. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX– UNIRIO NEB/NEPHEB. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/files/tsc\\_ang\\_ela.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/tsc_ang_ela.pdf). Acesso em 11/10/2015.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed.. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zelia (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2007.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. R.J.: Rocco, 1993. Trad. de Leny Werneck.

RIBEIRO, Jonas. **Colcha de leituras: unindo amores, alinhando leitores**. S. P.: Elementar, 2002.

TURCHI, Maria Zaira, SILVA, V. M. Tietzmann. (Orgs). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis. SP: ANEP, 2006.

VICENTINI, P. Paula. LUGLI, R. Genta. **História da profissão docente no Brasil; representações em disputa.** São Paulo; Cortez, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: GALVÃO, A.M de Oliveira, BATISTA, A. A. Gomes. (Orgs). **Leitura: práticas, impressos e letramentos.** 2ed. 1. reimp. B.H: Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil.** 3 ed. São Paulo. Ática, 1998.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M K. (Org.). **Escola e leitura.** Velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Entrevista. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/juventude-leia-mais-423892.shtml>. Acesso em 14/11/2015.

[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/euclides-da-cunha\\_ba](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/euclides-da-cunha_ba). Acesso em 15 de junho de 2015.

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=291070&search=bahia%7Ceuclides-da-cunha%7Cinfograficos:-historico>. Acesso em 18 de junho de 2015.

[http://www.museudocumbe.com/2007/10/histria-de-euclides-da-cunha\\_25.html](http://www.museudocumbe.com/2007/10/histria-de-euclides-da-cunha_25.html). Acesso em 10 de junho de 2015.

## **APÊNDICE**

### ***A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES -FASE I***

REALIZADA EM JANEIRO DE 2015

#### ***SOBRE CONSTITUIÇÃO DO LEITOR***

1. Como se constituiu leitor e com que frequência lia. Quem influenciou na sua formação leitora?
2. Possuía livros em casa quando criança? O que gostava de ler?
3. Experiências leitoras no ensino médio: atividades realizadas nas aulas e fora delas.
4. Se leu obras indicadas pelo professor no ensino médio. Se acha importante a indicação dessas leituras. Se gostava de ler nesse período.
5. Papel da escola básica ou de algum professor na sua formação leitora.

#### ***SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO LEITORA NO CURSO DE LETRAS***

1. Motivações/ razões para a escolha pelo curso de Letras.
2. Sobre a compra/aquisição de livros literários na universidade durante o curso.
3. Experiências significativas de leitura durante a graduação
4. Leitura de obras letradas no curso de letras sem indicações dos professores.
5. Importância da universidade na sua formação leitora
6. Contribuições do curso de Letras para as aulas de literatura/leitura na escola hoje.
7. Como o curso de Letras poderia ter lhe ajudado mais em sua profissão.

#### ***SOBRE METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA/SELEÇÃO DE MATERIAL***

1. Critérios para seleção e utilização dos textos e atividade de leitura para os alunos

2. Recursos ou suportes utilizados nas aulas de leitura
3. Gêneros textuais escolhidos ou mais usados nas aulas e as razões para tal escolha.
4. Se faz avaliação da leitura literária, o que prioriza, como é feita.
5. Estratégias utilizadas para trabalhar com a leitura

### ***SOBRE LEITURA E LEITOR/CONCEPÇÕES QUE OS SUJEITOS TÊM DE LEITURA E DE LEITOR***

1. Você se considera um professor-leitor? O que é ser professor-leitor?
2. Considera seus alunos como leitores?
3. O que prioriza nas aulas de literatura.
4. Modo como faz a mediação da leitura no dia a dia das aulas.
5. Se fala/comenta nas aulas de livros que você já leu.
6. Se aceita nas aulas outras leituras que os alunos leem.
7. Se indica livros para avaliação.
8. Se os alunos costumam falar sobre o que estão lendo ou que já leram
9. Se percebe no dia a dia o que os alunos leem na escola.
10. Se há momentos de socialização de leituras por parte dos alunos e do professor.

### ***SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA NA ESCOLA/SUPORTES***

1. Suportes onde acontece a leitura de seus alunos no dia a dia
2. Se já indicou algum best-seller? Razões para a indicação ou não indicação.
3. Se os alunos utilizam a biblioteca da escola para leitura.
4. Interferência dos suportes tecnológicos nos modos de ler.
5. Modos /formas de leituras mais utilizadas pelos alunos
6. Se a escola promove algum evento de incentivo à leitura.

### ***B- ROTEIO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES- FASE II***

*REALIZADA EM SETEMBRO DE 2015*

1. Na sua infância você ouvia histórias, causos? Quem promovi esses momentos?
2. Conte-me como eram as aulas de literatura no EM no seu tempo de estudante?
3. Você fez estágio no EM durante a graduação? Se fez, conte-me como foi esta experiência.
4. Conte-me como foi para você a experiência de começar a ensinar literatura?
5. Qual a importância do ensino de literatura no EM?
6. O que é literatura para você?
7. Você costuma avaliar a obra literária?
9. Na graduação, houve espaço de discussão sobre ensino de literatura na escola básica?
10. Quais são as práticas de leitura literária que você costuma fazer em suas aulas?
11. O que costuma ler no dia a dia?