



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS

KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO

**SUJEITOS PROFESSORES, SUJEITOS LEITORES:
HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA**

JOÃO PESSOA
2014

KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO

**SUJEITOS PROFESSORES, SUJEITOS LEITORES:
HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa

JOÃO PESSOA
2014

A659s Aragão, Keila Gabryelle Leal.
 Sujeitos professores, sujeitos leitores: histórias e práticas de leitura /
 Keila Gabryelle Leal Aragão.- João Pessoa, 2014.
 114f.
 Orientadora: Maria Ester Vieira de Sousa
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHL
 1. Linguística. 2. Discurso. 3. Professor-leitor. 4. Histórias e Práticas
 de leitura. 5. Modos e gestos de leitura.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO

**SUJEITOS PROFESSORES, SUJEITOS LEITORES: HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE
LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 28 / 02 / 2014

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa (PROLING/DLCV/UFPB)

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Laurênia Souto Sales (DL/CCAUE/UFPB)

Examinadora

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (PROLING/DLCV/UFPB)

Examinador

*A todos os professores que me revelaram sua
história de leitura e de leitor.*

Dedico.

Agradecimentos

A Deus, primeiramente, pela presença em cada instante de minha vida e por me fazer compreender que tudo tem o seu tempo.

À **professora Ester**, meu espelho de profissional. Agradeço pela orientação e as oportunidades que me foram dadas, desde a graduação até aqui. Você foi essencial em minha formação enquanto leitora e pesquisadora. Através de seu exemplo, aprendi que tudo é possível desde que lutemos e tenhamos foco! Espero ter o prazer de continuar ao seu lado, seguindo os seus passos e aprendendo ainda mais...

Aos meus pais, que confiaram em cada escolha que eu fiz, por todo amor que me dedicam e pelo incentivo para buscar os meus sonhos. **As minhas irmãs, Mychelle e Emanuelle**, por toda a paciência depositada e pelo respeito ao meu cansaço e silêncio.

A Marcelo, por estar sempre ao meu lado, por todo carinho e estímulo nesses anos de relacionamento, sempre apoiando as minhas decisões, no fim, elas são *nossas conquistas*.

Aos meus amigos, poucos, porém, verdadeiros: **Aylla, Leila, Rômulo e Nillo**, que estiveram comigo desde o Lyceu até aqui, nesses 12 anos de amizade. A minha Mão, **Ardiles**, por todo o apoio e força neste ano que passou. Obrigada por acreditarem em mim!

A querida **Ayanne**, minha eterna concorrente, pelo companheirismo de sempre, por compartilharmos as mesmas angústias, os mesmos sentimentos... No final, sabíamos que iria dar tudo certo, não é? À **Darcy, Alessandra e Aleise**, pela amizade construída em tão pouco tempo e pelos conselhos valiosos sobre perseverança e família. Vocês transformaram as tensões deste percurso em momentos de aprendizado e diversão.

À **banca examinadora**, a prof^a Laurênia Souto Sales e ao prof^o Pedro Farias Francelino, presentes desde a minha formação inicial. Sou grata por aceitarem ler meu trabalho e pelas valorosas contribuições na qualificação, eu espero ter correspondido as expectativas.

*“Pois o desejo de ler; como todos os outros desejos
que distraem nossas almas infelizes, é capaz de análise.”*

Virgínia Wolf

RESUMO

Apesar de constantemente revisitada, a temática da leitura apresenta-se ainda como objeto de investigação. Partimos da hipótese de que recuperar a história de leitura de professores poderá contribuir para (re)pensar as práticas de leitura no interior da escola. Nesse sentido, este trabalho apresenta reflexões acerca dos discursos de professores de língua portuguesa sobre a leitura, a fim de compreender, a partir da história de suas práticas de leitura, o perfil leitor do professor em exercício no ensino médio de escolas públicas e privadas, no município de João Pessoa-PB. Para a análise dos dados, tendo em vista a leitura enquanto prática institucionalizada e diversificada, amparamo-nos em estudos desenvolvidos por Orlandi (2012). Considerando a leitura enquanto uma prática social e cultural, temos como referencial teórico os trabalhos de Certeau (2012), Chartier (1990, 1991, 1998) e Manguel (1997). Do ponto de vista das pesquisas em leitura, referenciamos os trabalhos de Abreu (1999, 2010), Lajolo (2008) e Zilberman (2009), Sousa (2002, 2008, 2009), Coracini (2010), Alves (2011), entre outros. Em termos metodológicos, este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa, cujos dados são resultantes de entrevistas, constituídas de perguntas semiestruturadas, realizadas com professores de ensino médio de 3 (três) escolas públicas e de 3 (três) escolas privadas do município de João Pessoa-PB. Como categorias de análise, apontamos duas possibilidades de investigação que permitiram uma compreensão mais abrangente do nosso sujeito, o professor-leitor: *antes da sua atuação profissional e durante/após a sua atuação profissional*. Desse modo, pretendemos observar a relação que o sujeito manteve com a leitura na infância e/ou na juventude e a relação que esse mesmo sujeito manteve com a leitura enquanto professor-leitor. A partir da análise dos dados, concluímos que os professores em exercício no ensino médio, nas escolas públicas e privadas de João Pessoa-PB, trazem consigo uma trajetória leitora, adquirida ao longo de sua vida, na formação inicial e durante sua atuação profissional, marcada por alguns discursos já cristalizados na sociedade atual. Em outras palavras, chegamos à conclusão de que o perfil dos professores revela resquícios de uma história da leitura que remonta a práticas historicamente solidificadas de aquisição e aprendizagem da leitura no âmbito familiar e escolar, assim como dizeres naturalizados que o construíram enquanto sujeito leitor. É também importante ressaltar que as questões que envolvem o acesso e a produção de leitura desses professores são determinadas tanto pelas condições sociais nas quais eles se encontram, quanto pela própria tomada de iniciativa desses sujeitos em prol de seu exercício profissional.

Palavras-chave: Discurso; professor-leitor; história e práticas de leitura; modos e gestos de leitura.

RESUMEN

Aunque constantemente revisitada, la temática de la lectura se presenta todavía como objeto de investigación. Partimos de la hipótesis de que recuperar la historia de lectura de profesores podrá contribuir para (re) pensar las prácticas de lectura en el interior de la escuela. En este sentido, este trabajo presenta reflexiones acerca de los discursos de profesores de lengua portuguesa, con fines de comprender, a partir de la historia de sus prácticas de lectura, el perfil lector del profesor en ejercicio en la educación secundaria de escuelas públicas y privadas, en el municipio de João Pessoa-PB. Para el análisis de los datos, teniendo en vista la lectura como práctica institucionalizada y diversificada, nosotros nos amparamos en estudios desarrollados por Orlandi (2012). Considerando la lectura como una práctica social y cultural, tenemos como referencial teórico los trabajos de Certeau (2012), Chartier (1990, 1991, 1998) y Manguel (1997). Desde el punto de vista de las investigaciones en lectura, hacemos referencia a los trabajos de Abreu (1999, 2010), Lajolo (2008) y Zilberman (2009), Sousa (2002, 2008, 2009), Coraccini (2010), Alves (2011), entre otros. En términos metodológicos, este trabajo se constituye en una investigación cualitativa, cuyos datos son resultantes de entrevistas, constituidas de preguntas semiestructuradas, realizadas con profesores de la educación secundaria de 3 (tres) escuelas públicas y de 3 (tres) escuelas privadas del municipio de João Pessoa-PB. Como categoría de análisis, apuntamos dos posibilidades de investigación que han permitido una comprensión más amplia del nuestro individuo, el profesor lector: *antes de su actuación profesional* y *durante/después de su actuación profesional*. De esta manera, pretendemos observar la relación que el individuo mantuvo con la lectura como profesor-lector. A partir de la analice de los datos, concluimos que los profesores en ejercicio en la educación secundaria en las escuelas públicas y privadas de João Pessoa-PB traen consigo una trayectoria lectora, adquirida a lo largo de su vida, en la formación inicial y durante su actuación profesional, marcada por algunos discursos ya cristalizados en la sociedad actual. En otras palabras, en general, llegamos a la conclusión de que el perfil de los profesores revela resquicios de una historia de la lectura que retoma prácticas históricamente solidificadas de adquisición y aprendizaje de la lectura en el ámbito familiar y escolar, así como frases naturalizadas que lo construyeron como individuo lector. También es importante resaltar que las cuestiones que involucran el acceso y la producción de lectura de esos profesores son determinadas tanto por las condiciones sociales en las cuales ellos se encuentran, cuanto por la propia tomada de iniciativa de esos individuos en favor de su ejercicio profesional.

Palabras-claves: Discurso; profesor-lector; historia y prácticas de lectura; modos y gestos de lectura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<i>Capítulo I – LEITURA: PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL</i>	
1.1 Leitura em pauta	14
<i>Capítulo II – SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR</i>	
2.1. Antigamente, a leitura.....	30
2.2. Delimitando cenários de leituras	56
2.3. A visão dos sujeitos-leitores sobre a leitura	62
<i>Capítulo III - SUJEITOS PROFESSORES, SUJEITOS LEITORES</i>	
3.1. Atualmente, a leitura.....	67
3.2. Práticas e modos de leitura do professor.....	83
3.3. O significado da leitura para os professores-leitores: concepções e funções de leitura.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	106
Anexos.....	110

LISTA DE SÍMBOLOS

(**Legendas** utilizadas nas transcrições dos dados)

- P: (Pesquisador)
- E: (Professor-Entrevistado)
- :: (Alongamento de vogal durante a pronúncia)
- [...] (Recorte de algum trecho, considerado irrelevante)
- () (Comentários do pesquisador)
- / (Truncamento de ideias)
- ... (Ocorre quando o entrevistado mantém-se em silêncio, por exemplo, pensando ou quando há uma espécie de lacuna).
- Trechos em negrito: grifo nosso.

INTRODUÇÃO

É por meio da linguagem que o sujeito age, (re)criando um mundo que não é só fruto de representações individualizadas por meio da língua, mas resultado de práticas sociais e históricas. Daí, entendemos que a língua é uma atividade criativa, que implica ação conjunta dos sujeitos, nesse sentido, conceber a linguagem como uma prática discursiva significa pensar, pois, como destaca Sousa (2008, p.1), “Os discursos retornam e, ao retornarem, demonstram que não se estabilizam e que ainda há muito a se dizer.”

As práticas de leitura estão inseridas em várias esferas da sociedade. A escola, nesse sentido, é o local onde as encontramos de forma institucionalizada, ou seja, é ela a responsável por ensinar a ler, por conduzir o aluno nesse processo de aprendizagem e produção de conhecimento, mas também por estabelecer leituras e limites. Desde os primeiros anos de escolaridade, o professor de português surge como uma figura condutora nesse percurso, tendo, como principal objetivo a formação do aluno/leitor crítico, conforme as OCNEM (2006).

Para a realização de nossa pesquisa, tomamos por objeto de estudo o discurso sobre a leitura deste leitor particular: o professor de língua portuguesa, a partir da concepção de leitura como prática cultural, descrita por Roger Chartier (1991). Quem são esses professores-leitores? Como se dá a constituição desses professores-leitores em meio a práticas, histórias e discursos sobre a leitura? São perguntas que tentaremos responder ao longo dessa dissertação.

Temos como objetivo geral, neste trabalho, analisar o discurso do professor a partir de histórias e práticas de leituras, com a finalidade de traçar o perfil leitor do professor de língua portuguesa em exercício em escolas públicas e privadas de Ensino Médio da cidade de João Pessoa-PB. Especificamente, pretendemos:

- investigar a história de leitura dos professores com a finalidade de analisar os discursos que estes possuem sobre a leitura;
- analisar, a partir desses discursos, as práticas, os lugares e os modos de leitura dos professores;
- analisar as funções e as concepções de leitura que subjazem aos discursos dos professores, além de identificar o objeto de leitura desses sujeitos.

O interesse pela execução deste trabalho partiu, inicialmente, de uma inquietação anterior à formação no curso de Letras. Enquanto leitora, muito me questionava se as leituras de um sujeito delimitariam o seu perfil ou se poderia constituí-lo; assim, a curiosidade em desvendar as práticas de leitura destes leitores, tais como suas escolhas, modos e gestos,

sempre me encantaram desde as narrativas românticas em que as personagens se debruçavam sobre as páginas de amores impossíveis, aos textos teóricos sobre a história da leitura, posteriormente.

Durante a graduação do curso de Letras, na UFPB, participamos do projeto **Práticas Escolares de Leitura e Discurso sobre a Leitura**, desenvolvido desde 2007, em que atuei como bolsista PIBIC orientado pela professora doutora Maria Ester Vieira de Sousa, cujo objetivo centrava-se em registrar, catalogar e, posteriormente, analisar práticas de leitura de professores e alunos nas instituições escolares da cidade de João Pessoa – PB. Essa experiência foi primordial para pensar outras questões relativas à temática no que se refere à história de leitores, o que foi construído através de uma descrição inicial no Trabalho de Conclusão de Curso, em que foquei, como objeto de análise, o discurso do professor sobre a leitura.

A definição de critérios segundo os quais foram selecionados os sujeitos e o objeto de análise que compõem o foco de investigação é essencial, pois interfere diretamente no direcionamento das informações a partir das quais foi possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do nosso objeto. Nesse sentido, consideramos que o docente de língua portuguesa, especificamente, é um leitor que assume não só o papel de mediador da leitura, mas também o papel de ensinar a ler, encarando a leitura como possível de ser trabalhada (se não ensinada), como aponta Orlandi (2012). Por isso, possui ou deveria ter como um dos objetivos orientar os alunos em possíveis leituras no processo da formação de alunos leitores, como destaca Sousa (2008, p. 4).

Neste sentido, este trabalho se justifica pela importância de investigar as práticas de leitura de professores e o que dizem esses sujeitos sobre a leitura, partindo da compreensão de que recuperar a história de leitura de professores contribui para (re)pensar as práticas de leitura no interior da escola.

A leitura pode ser vista sob diferentes perspectivas, talvez seja por isso que ainda existam muitos espaços a serem explorados nessa temática. Como revela Duarte (2002, p.2), a pesquisa é sempre: “[...] um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.” Almejamos que o objeto analisado permita o avanço nos estudos da linha de pesquisa *Discurso e Sociedade* do Programa de Pós Graduação em Linguística – PROLING/UFPB – que congrega estudos que se dedicam ao discurso enquanto prática histórico-social, à medida que possamos traçar “perfis” que não são homogêneos, contudo, acreditamos que, em muitos lugares, os discursos desses sujeitos se encontram como se gritassem a uma só voz.

Para a constituição do corpus, realizamos entrevistas em 3(três) escolas públicas e 3 (três) escolas privadas, em um total de 18 (dezoito) professores, 9 (nove) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino: 9 (nove) possuem idade entre 25 e 35 anos, enquanto os 9 (nove) sujeitos restantes possuem idade entre 35 e 60 anos de idade. Todos eles possuem curso superior em Letras.

Durante a realização das entrevistas, cujas perguntas foram semi-estruturadas, contamos com várias adversidades, entre elas: a dificuldade das autorizações para adentrarmos nas instituições privadas; a recusa de alguns professores em se submeterem às entrevistas marcadas; o ambiente das entrevistas, que, muitas vezes, não foi propício ao seu andamento, ocasionando a perda de áudios – contávamos, inicialmente, com 20 (vinte) entrevistas das quais 18 (dezoito) puderam ser transcritas – a dispersão dos professores ao responderem as perguntas e dificuldades na transcrição.

Quanto à metodologia adotada para esse estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-analítico. Como categorias de análise, utilizando o fator temporal, apontamos duas possibilidades de investigação que permitiram uma compreensão mais abrangente do nosso sujeito: o professor-leitor. *antes da sua atuação profissional e durante/após a sua atuação profissional*. Desse modo, pretendemos observar a relação que o sujeito manteve com a leitura na infância e/ou na juventude e a relação que esse mesmo sujeito manteve com a leitura enquanto professor-leitor.

Ainda referente aos aspectos metodológicos, destacamos que os recortes das entrevistas utilizadas durante a análise foram agrupados por semelhanças, tendo em vista que vários dos discursos sobre a leitura veiculados pelos professores se repetem, enquanto outros depoimentos possuem discursos que divergem dos demais. Dessa forma, em alguns momentos da análise, quando focalizamos um depoimento, este aponta, ao mesmo tempo, para outros.

Em termos teórico-analíticos, trazemos a concepção de *linguagem* de Mikhail Bakhtin (2000), definida como um “fenômeno social e histórico”, da qual deriva a compreensão de *sujeito* histórico, social, ideológico. Este sujeito é construído na linguagem, pois são outras vozes que o constituem, além de ser construído pelo “outro”. Nesse sentido, o sujeito tem um “projeto de fala” que não depende apenas de sua intenção, mas sim do “outro”: o “outro”, com que se fala; o “outro”, ideológico, constituído por outros discursos do contexto vigente.

Pensaremos também esse trabalho numa perspectiva dos estudos da História da Leitura, dessa forma, compreendendo a leitura como *prática social e cultural* que, segundo Sousa (2008, p.4), “[...] se insere no espaço escolar como seu lugar instituído, regulamentado

e naturalizado, mas, ao mesmo tempo, não pode deixar de refletir as práticas mais gerais de leitura que vinculam o leitor a outros espaços sociais”. Neste sentido, enquanto *prática*, a leitura deve ser vista como processo dinâmico, no qual o leitor é ativo, participa da construção de sentido, em outros termos, a leitura não é algo em que podemos apreender um único significado. Os autores que deram respaldo para a análise nesse trabalho são: Certeau (2012), Chartier (1998, 2011), Manguel (1997), entre outros.

Tendo em vista a abrangência de nossos dados, são tomadas outras noções teóricas que orientam a análise para o objetivo proposto. Assim, para reflexão sobre alguns discursos inseridos em nossa pesquisa, fez-se importante a articulação dos estudos dos autores citados com os estudos de Michel Foucault (2011), sobretudo discussões sobre a *vigilância* e a *punição*.

Do ponto de vista da organização geral desse trabalho, pretendemos, no primeiro capítulo, apresentar uma discussão teórica acerca dos estudos que nos embasaram teoricamente para a construção do texto, a exemplo da história da leitura, com destaque para a delimitação das categorias de análise e o conceito de representação que a direcionou. Em seguida, no capítulo segundo, investigaremos a formação leitora desse sujeito, com destaque para as influências e objetos da leitura durante a juventude, suas práticas e seus modos de leitura, além da análise dos significados que a leitura possuía para esses sujeitos, no período. No terceiro capítulo, apresentaremos uma discussão acerca da condição de leitor, focando as funções da leitura para esses sujeitos, onde pudemos recuperar uma ou outra concepção de leitura, trazendo também os seus modos e gestos de leitura.

CAPÍTULO I

LEITURA: PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL

“O estudo aqui descrito rapidamente situa-se no conjunto daqueles que buscam investigar o polo mais imponderável, mais fugidio, mais incerto da leitura: os leitores.”

(Ana Maria de Oliveira Galvão)

1. Leitura em pauta

É importante trazermos a noção de linguagem, a partir da leitura dos textos de M. Bakhtin e o Círculo, para pensarmos, em seguida, os sujeitos leitores que investigaremos em nossa pesquisa. Observamos que a visão bakhtiniana se opõe à visão estabelecida pelo estruturalismo que, a partir dos estudos de Saussure, considera a fala como fenômeno individual, ao passo que o sistema linguístico consiste em um fenômeno estritamente social.

Por outro lado, na visão bakhtiniana, percebe-se a não separação entre o individual e o social. Segundo Bakhtin e o Círculo (1930, p.1), “[...] é necessário, sobretudo, reter a ideia de que a linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas, e rigorosamente determinada em suas “regras” e em suas “exceções” gramaticais”.

A linguagem é um fenômeno social e histórico, nesse sentido, ideológico, conforme afirmam Volochínov e o Círculo:

[...] é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação que cada homem mantém com seus semelhantes – relação que não existe apenas no nível de produção, mas também no nível do discurso. É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social. (VOLOCHÍNOV, 1930, p. 1)

Entendendo a linguagem como um produto social, o autor afirma que é impossível compreender qualquer enunciado, sem antes considerar o momento histórico e a situação comunicativa nos quais ele foi produzido.

Como apontam Bakhtin/Volochínov (2012, p.72), “[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos [...] no meio social.” A partir da visão bakhtiniana de

linguagem enquanto fenômeno estritamente social que vínhamos apresentando até aqui, podemos pensar a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito se constitui à medida que interage com o outro, ouvindo e assimilando os seus discursos, fazendo com que esses discursos se tornem, em parte, as palavras do sujeito assim como o discurso do outro. Bakhtin (2002, p.100) revela que o discurso emerge do outro, em outros termos, constitui-se na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro:

A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.

Ao observarmos que é na interação verbal que se constrói o modo social dos sujeitos, emerge um sujeito não-homogêneo. Como afirma Souza (2010, p. 22), “[...] todo enunciado no contexto dos enunciados ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua [...]”. Assim, o enunciado demanda uma situação histórica definida, sujeitos plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura. Todo enunciado demanda outro a que responde ou outro que o responderá. Ninguém cria um enunciado sem que seja para ser respondido.

A partir desta noção de linguagem, o sujeito pode ser compreendido como sendo constituído pelos discursos que o engendram, portanto, cada sujeito é “híbrido”, estando inserido em um campo de conflitos por causa dos vários discursos que o constituem, sendo que cada discurso, ao se confrontar com outros, visa exercer uma hegemonia sobre eles.

A linguagem, vista desse modo, enquanto campo em que ocorrem conflitos, é inseparável da questão de poder. O que acontece com o sujeito enquanto ser social ocorre também com a comunidade, ou seja, a comunidade linguística se constitui em conflitos com discursos diversos. Cada língua, assim como os sujeitos falantes dessa língua, é formada por variantes em conflito, em outros termos: sociais, temporais ou profissionais (aspecto extremamente relevante em nossas discussões), todos sujeitos à questão do poder.

Estudar diferentes maneiras como a voz do outro está presente no discurso, como ela se manifesta e como é organizada no universo das práticas culturais e sociais torna-se um expediente produtivo para investigar o perfil leitor dos sujeitos pesquisados.

Segundo Foucault (2011), de acordo com as relações de poder, os aspectos culturais são marcados socialmente, sendo organizados e controlados, a partir de critérios e regras construídos e solidificados através do tempo. Semelhante a Foucault, Certeau (2012, p. 264),

analisa a leitura como uma prática imersa numa “ordem do discurso”, ou seja, para o autor, “[...] ler é peregrinar por um sistema imposto”, assim, o poder está ligado diretamente à questão da leitura, por mais que saibamos que é possível “burlar” as regras.

Para embasar nosso trabalho, elegemos autores como Orlandi (2012), que define como perspectiva a leitura enquanto prática institucionalizada e diversificada. Considerando a leitura enquanto uma prática social e cultural, temos como referencial teórico os trabalhos de Certeau (2012) Chartier (1990, 1991, 1998, 2011), Manguel (1997). Do ponto de vista das pesquisas em leitura, referenciamos os trabalhos de Abreu (1999, 2010), Lajolo (2008) e Zilberman (2009), Sousa (2002, 2008, 2009), Coracini (2010) e Alves (2011).

Orlandi (2012) traz conceitos que remetem à polissemia da noção de leitura. Para a autora, a leitura, em um sentido mais amplo, pode ser vista como “atribuição de sentidos” ou como “construção de um aparato teórico”; ou, ainda, num sentido mais restrito, como decodificação, concepção adotada pela escola, onde a leitura é vista de modo formal e institucionalizado. Nessa última perspectiva, ora se concebe a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, ora se defende o texto como fonte única de sentido, o qual estaria ligado diretamente à forma, desse modo, caberia ao leitor a tarefa de “decodificar”. Nesse caso, a construção do sentido se faz a exemplo da construção de uma casa, a partir de unidades menores, combináveis para que, por fim, possua uma estrutura mais complexa, porém, linear ao plano primeiro. Alves (2011, p.75) afirma:

Nesse modelo de leitura, denominado *ascendente*, considera-se que o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras, as frases em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto.

Opõem-se radicalmente a essa concepção os estudiosos orientados pela psicologia cognitivista, segundo os quais o leitor, diante do texto, lançaria mão de *esquemas*, pacotes de *conhecimentos estruturados* e instruções para o seu uso. Alves (2011, p.76) aponta que, “Nesta abordagem, o foco está no leitor, na extração de informações do texto: descobriram-se muitas capacidades mentais da leitura.” O *conhecimento prévio* passou a ocupar lugar significativo na leitura. Nesse sentido, compreende-se que o leitor não procede à leitura palavra por palavra, frase por frase, mas se utiliza de seus conhecimentos prévios e seus recursos mentais para estabelecer antecipações.

Por outro lado, a concepção de leitura enquanto interação não se centra nem no texto, nem no leitor, embora, assim como a perspectiva anterior, destaque a grande importância do conhecimento prévio do leitor para a compreensão textual. Alves (2011, p. 78) afirma ainda:

Tal modelo considera que, no processo de acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos dois tipos de processamento: o *ascendente* e o *descendente*, numa interação dos diversos níveis de conhecimentos do sujeito, indo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo do sujeito.

A partir dessa afirmação, podemos compreender que o sentido de um texto não está apenas nele, mas é construído no processo de atribuição de sentido, a partir de dois pontos relevantes: um que leva em consideração as sinalizações textuais expressas pelo autor, e outro, os conhecimentos do leitor, que emite um juízo de valor. Este leitor, ao ter contato com outros textos, traz consigo uma visão de mundo já formada, por isso estabelece um diálogo com o texto e com o autor, construindo sentidos.

Muitos são os conceitos sobre a leitura, porém, assumindo a perspectiva discursiva, concordamos com Orlandi (2012, p. 10) quando afirma: “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade”. Desse modo, quando lemos, segundo a autora, fazemos parte de um processo sócio-histórico de construção de sentido e o fazemos de um lugar e de uma situação histórica definida e determinada.

Em nossas discussões, portanto, assumiremos a leitura enquanto processo dinâmico no qual o leitor é sujeito ativo, ou seja, participa da construção de sentido, faz usos de táticas (CERTEAU, 2012). A leitura, nesse sentido, é prática social, engajada no cotidiano, e não se desvincula do leitor. Vista enquanto processo discursivo, compreendemos, como afirma Coracini (2010, p.16), que o texto não é “receptáculo fiel do sentido”, pois este não pode ser controlado, a não ser pelos sujeitos inseridos num determinado contexto sócio-histórico e, assim, ideológico, responsável pelas condições de construção.

Quando nos referimos às diferentes leituras, falamos não apenas nas leituras realizadas por cada sujeito de forma particular, mas nos diferentes momentos de sua vida, isso significa dizer que, se o sentido de um texto por ser construído por um sujeito em constante mutação, não pode ser jamais o mesmo. Como afirma Foucault (2012, p. 25), “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.”, nesse sentido, vemos que o sujeito está em constante mudança e, portanto, os sentidos produzidos por ele jamais serão os mesmos. Ainda sobre a questão dos sentidos do dizer, afirma Coracini (2010, p. 16):

Falamos em pluralidade de sentidos, ou melhor dizendo, em disseminação do sentido e não em texto polissêmico, já que este se constrói em oposição ao texto monossêmico (um único sentido); o primeiro estaria na base da concepção interacionista, o segundo pertenceria à concepção estruturalista.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que o texto construído pelo leitor raramente corresponde ao texto produzido por um determinado autor, tendo em vista que o leitor construirá interpretações que serão condicionadas a um dado momento e lugar.

Temos na sociedade, atualmente, um discurso positivo de valorização da leitura dentro e fora da escola, nos espaços sociais em geral em que a prática da leitura toma forma. No entanto, várias pesquisas, dentre as quais *Retratos da Leitura no Brasil*¹, indicam que o brasileiro lê pouco. Conforme Sousa (2009), esse discurso reflete, então, uma contradição que implica a investigação de dois elementos essenciais que possam ajudar o pesquisador a compreender este fato: um que revele por que é necessário ler e outro que indique quais são os objetos de leitura que são lidos (ou não) pelos sujeitos investigados.

De acordo com Zilberman (2009, p. 31), “A universalidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está implicitamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência, por intermédio do alfabeto”. Nesse sentido, a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão. Como destaca a autora, esses estímulos, no Brasil, passam a ocorrer a partir do século XVIII com maior intensidade, são fatores de ordem “econômica, social, cultural e ideológica”. Um exemplo disso foi, segundo a autora, *a reforma escolar*, a partir da qual foi:

[...] estimulada a formação pessoal através do domínio da leitura e escrita, assim como da apropriação de conhecimentos intelectuais, segmentados e organizados nuclearmente em torno a disciplinas específicas. (ZILBERMAN, 2009, p. 32)

A expansão da prática da leitura decorre especificamente desses fatores. Porém, o interesse pela leitura difundiu-se ainda por outras razões, vinculadas, sobretudo, a fatores sociais, econômicos e ideológicos determinantes. Como afirma Zilberman (2009, p. 35): “[...] consolida-se uma certa noção de leitura, a de tipo mais pragmático e objetivo, dirigida a obras tidas como úteis, por seu caráter informativo, propiciador de meditação ou aprendizagem, mas nunca escapismo ou fantasia.” Esta noção está vinculada ao pensamento dominante em uma

¹ Retratos da leitura no Brasil. Pró-livro. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br>.

época para a promoção da leitura. Nesse sentido, não podemos esquecer o papel da escola enquanto lugar institucionalizado de exercício da prática leitora.

De acordo com estudiosos do campo da leitura e com os documentos oficiais, a exemplo das OCNs (2006), a prática da leitura possibilita ao sujeito a formação do pensamento crítico que pode contribuir para a sua autonomia. Zilberman (2009, p. 36) revela que esse ideal não é novo:

[...] o iluminismo patrocina uma visão distorcida da função da cultura, ao valorizar sobremaneira seu elemento imediatista, por outro lado, o movimento estabelece a relação primordial para o desdobramento da ideologia que, até hoje, sedimenta a validação da leitura em nossa sociedade: a da sua inclinação emancipadora, na medida em que propicia o ingresso no ideário liberal elaborado pela burguesia [...]

O conhecimento, deste modo, vem a ser concebido como a ponte para a liberdade e para a ação libertadora. Sousa (2009, p. 2) ressalta que é preciso investigar qual é o objeto da leitura. “A leitura de todo e qualquer texto emancipa o sujeito?”, afirma ela. Já Abreu (1999, p. 10) aponta, “No final do século XX, imagina-se que a leitura, revestida de uma aura positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadão, mais verdadeiros.”

Verificamos, nitidamente, que não se trata de qualquer leitura, mas de certas leituras autorizadas e, principalmente, institucionalizadas. Antes de tudo, cumpre lembrar que nem sempre a leitura foi vista enquanto prática positiva, seja no individual ou no social, como afirma Abreu (1999, p. 10):

Mas nem sempre a leitura foi vista de forma tão positiva. Ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se, ao longo da história diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. A ideia de que os livros eram portadores de um ‘veneno lento que corre nas veias’ esteve subjacente a variados movimentos de interdição de leitura. Os desejos de proscrevê-la ancoraram-se nas justificativas mais variadas.

Aponta Abreu (1999) que, ainda no século XVIII, imaginou-se que a leitura oferecesse perigo para a saúde. A partir da leitura de Tissot, em seu livro *A saúde dos homens de Letras*, que descreve alguns infortúnios causados pela leitura, Abreu (1999, p. 11) afirma:

Todo o organismo parecia sofrer os efeitos da leitura, pois ela agiria duplamente sobre ele, forçando continuamente o espírito ao mesmo tempo que mantinha o corpo em repouso durante longos períodos. Em sua prática clínica, diz o autor, encontrou os mais graves distúrbios de saúde, originados

da leitura e escrita. A ‘intemperança literária’ causaria perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento geral, espasmos, convulsões, irritabilidade, atordoamento, taquicardia, podendo conduzir à ‘privação de todos os sentidos’.

Embora a leitura pudesse causar efeitos físicos negativos, outros elementos apresentavam pontos negativos ainda mais críticos, a exemplo daquelas leituras que colocavam em risco a moral do leitor e os valores socialmente instituídos, a exemplo da leitura dos romances:

Dizia-se que os livros divulgavam ideias falsas, fazendo-as parecer verdadeiras, estimulavam demasiadamente a imaginação, combatiam o pudor e a honestidade. No que tange os atentados contra a moral, os textos literários – e, sobretudo, os romances – pareciam ser os mais ameaçadores, pois colocavam os leitores em contato com cenas e situações reprováveis, subvertendo o sistema de valores no qual a sociedade deveria ancorar-se. (ABREU, 1999, p.11)

Percebemos que o poder de alterar comportamentos, função atribuída à leitura nesse período e atualmente, não consistia em um mal em si, mas estava relacionado ao fato de que os livros não apresentavam apenas atitudes recomendáveis. A prática de leitura promovia aos seus leitores o desejo de transpor para a realidade aquilo que era absorvido no mundo literário e com isso uma série de malefícios para a integridade do leitor solitário. (ABREU, 1999)

Esse mal que a leitura – principalmente a leitura de romances – causaria ao sujeito era considerado um risco ainda mais grave para o público feminino, tendo em vista que o romance, veiculado a partir dos folhetins, era o impresso mais consumido pelas mulheres, prática que foi determinante para a circulação e produção da indústria de livros no país. A representação da mulher, naquela época, era de senhora do lar e detentora dos bons costumes, nesse sentido, o romance poderia corromper a alma e o caráter feminino, como aponta Abreu (1999, p. 12), “[...] visto como imoral era o prazer vicário proporcionado pela identificação com personagens envolvidos em cenas lúbricas – imaginar-se vivendo as aventuras de um sultão em seu harém era tão reprovável como vivê-las efetivamente.”

Como se vê, a leitura, nesse contexto, possui uma função específica: influencia e corrompe um leitor específico, por isso, deveria ser controlada. Por outro lado, os homens não corriam este risco, tendo em vista que eram representados em outros ambientes, ocupados com outros objetos de leitura. Sempre bem informados e cultos, é constante a imagem de senhores bem vestidos em grandes poltronas, rodeados de livros ou jornais em suas bibliotecas pessoais. Observa-se que são muitas as formas de ler durante os séculos, hábitos e

modos característicos de determinados grupos sociais nos saltam aos olhos quando pensamos na diferença entre a mulher e o homem e o seu respectivo papel na sociedade.

Geralmente, quando retratadas, as mulheres se encontravam absortas em leituras silenciosas que constituíam uma prática bastante comum na sociedade da época, fato que ainda persiste nos dias atuais, segundo dados obtidos em nossa pesquisa. No entanto, Chartier (1997, p. 59) revela que nem sempre foi assim e cita exemplos de épocas antigas quando a leitura considerada normal era feita em voz alta, até mesmo porque naquela época poucos sabiam ler.

A prática da leitura silenciosa acabava por significar uma relação mais estreita entre leitor e texto, isto é, se na leitura oralizada o leitor compartilhava com seus ouvintes o que estava sendo lido, preocupando-se, assim, com sua entonação e postura, na leitura silenciosa, o leitor podia sentir-se mais livre, pois não iria perder tempo pronunciando as palavras ou não havia possibilidade de interrupções em suas leituras. Manguel (1997, p. 65-66) revela:

[...] com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com os livros e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea.

A partir do que discutimos até aqui, observamos que são muitas as formas de se relacionar com um texto. Na Escola, por exemplo, a leitura passou a ser introduzida como uma forma de exercício, como revela Sales (2011), ou seja, a formação do leitor não poderia ser trabalhada de qualquer forma. Desse modo, ainda no século XVII, já se entendia que deveriam existir métodos e estratégias que auxiliassem na construção do aluno leitor. O acesso ao livro, nesse período, fez com que os leitores deixassem de ter um acesso limitado aos textos, geralmente, relidos e memorizados, e surgissem novas práticas de leituras, por mais que ainda fossem submetidos à censura.

Chartier (1991, p.178) aponta que é preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos:

Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições

específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.

O autor destaca também outra revolução que persiste nos dias atuais: a transmissão eletrônica de textos que não mais se restringem apenas às impressões. Hoje, a disseminação de textos em um suporte específico – a internet – possibilita ao leitor uma nova forma de interagir com o escrito, a partir de diferentes modos de leitura e gestos que condicionam o leitor nessa nova prática cultural.

Atualmente, segundo Mota (2001, p.197), “A capacidade da leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital.” A dinamicidade da nova prática de leitura e as possibilidades de significação fazem surgir novas formas de ler e de escrever. Acrescenta Mota (2001, p.198) que: “O fluxo característico da imagem eletrônica assemelha-se tanto ao funcionamento das nossas redes neurais como metaforiza as redes de conexão entre os fatos, as pessoas e as coisas no mundo.”

É claro que, para tratar das relações entre os leitores e as novas tecnologias, é preciso estar trabalhando com um conceito amplo de leitura, que não deve incluir apenas a leitura da escrita alfabética, aquela que se aprende sempre na pré-escola, mas com um conceito que inclua *a leitura de mundo*, como bem afirmou Freire (2001).

No universo multimídia, o sentido da leitura é deixado a cargo do leitor, que escolhe por onde “navegar”, assim, teoricamente, não há um rumo certo, mas sim diversas virtualidades, sentidos que o leitor poderá constituir pela seleção sequencial dos *links*. Observa-se que esta prática de leitura não é nova, apenas foi ressignificada como tantas outras, ou seja, trata-se de uma forma de ler já prevista nos mais antigos impressos, como a própria Bíblia – com sua organização em capítulos e versículos – possibilitando o trânsito livre do leitor entre as diversas páginas do texto. Chartier (1998, p. 13) aponta:

De um modo o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como leitor medieval ou leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. **Ao mesmo tempo, é mais livre.** (grifo nosso)

No entanto, parece-nos que esta forma de ler está um pouco distante da nossa prática escolar, orientada para uma ordem lógica constituída quase sempre de um começo-meio-fim,

representado nos textos escolares tradicionais pela introdução-desenvolvimento-conclusão, ou apresentação-clímax-desfecho, na literatura. (MOTA, 2001)

De qualquer modo, essas questões, juntamente com os estudos que vêm sendo desenvolvidos no campo da leitura, têm contribuído para relativizar a crença que identifica a um conjunto de textos específicos, valorizados pela tradição cultural. Contudo, ao investigar o que se lia e para que se lia em outros tempos, os estudos da história da leitura contribuem para questionar a informação de que ler é, sobretudo, ler livros de narrativas literárias.

Por isso, atualmente, deparamos com uma suposta “crise” da leitura em nossas escolas. Na verdade, o que existe é uma supremacia quantitativa dos veículos eletrônicos sobre os suportes impressos e, a partir dessa evidência, configura-se uma suposta crise da leitura. Melo (2009, p.61) revela que: “[...] o uso dos meios impressos de comunicação é hoje reduzido, em todo o mundo. Tanto o acesso quanto o tempo dedicado pelo público ao rádio e à televisão são maiores que aqueles destinados ao livro [...]”.

Melo (2009, p. 63) aponta que tem “ouvido sistematicamente de educadores, escritores, editores, religiosos e até mesmo autoridades governamentais de que os modernos MCM (Meios de Comunicação de Massa) estão matando a leitura.” Com a mesma intensidade que esses sujeitos acusam os MCM de responsáveis pela crise da leitura, atribui-se à escola e ao *professor* a principal responsabilidade na formação do hábito de ler e de formação de leitores.

O autor (2009, p. 71) nos lança ainda um questionamento que é bastante relevante para nossas discussões: Será que a escola efetivamente educa para a leitura? “Em outras palavras: o leitor formado na escola torna-se um leitor permanente?” E o próprio autor responde:

A escola pode levar à leitura compulsória durante algum tempo. Mas o leitor formado obrigatoriamente a partir das tarefas escolares deixa de ser leitor quando abandona a escola. Torna-se um leitor ocasional, casual. Porque esse leitor formado pela escola adquire a sensação de que a leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem; portanto, uma atividade chata, cansativa, desinteressante. (MELO, 2009, p. 71)

A isto implica, principalmente, uma nova posição de leitura, entendida num sentido mais amplo; no entanto, corroboramos com a ideia de que o hábito da leitura não se aprende de forma compulsória na escola; adquire-se em meio a práticas culturais de leitura em diversos espaços sociais. É algo que faz parte de padrões culturais de um país, isto é, sua atividade se inicia no núcleo de educação informal que é a família e encontra real sustentação na vida comunitária. Nesse sentido, o papel da escola e do professor seria o de mediar o aluno nesse percurso. Melo (2009, p. 73) afirma:

Como ato intelectual, a leitura só tem sentido dentro de um contexto específico, que pressupõe dois fatores essenciais: a utilidade e o prazer. Faz parte integrante da mentalidade de um povo ou de uma classe social. E só se consolida dentro de um processo de transformação das estruturas da sociedade.

Embora saibamos o que se lia no passado e as funções que eram estabelecidas para esta ou aquela leitura, através de pesquisas e estudos sobre épocas distintas, a exemplo de Chartier (1998), Abreu (1999), Zilbeman (1998), em grande medida, as maneiras pelas quais se liam permanecem uma incógnita. Nesse trabalho, será analisado um material ainda pouco explorado: a leitura do professor.

A historiografia da educação brasileira sobre a construção desses professores e professoras revela que em 1827, com a primeira legislação brasileira sobre a instrução pública, foi prevista a criação de aulas públicas para meninos e meninas, em todo o império, estabelecendo-se distinções entre o que deveria ser ensinado aos meninos e às meninas: os meninos aprendiam “proporções e noções de geometria”, enquanto as meninas aprendiam “bordado e costura”, segundo Galvão (2001, p. 82).

Segundo a estudiosa, as recomendações da época sugeriam que os mestres fossem “[...] pessoas de moral inatacável; suas casas, ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas.” (LOURO, 1997, p. 444 *apud* GALVÃO, 2001). Nesse contexto, os docentes liam várias fontes, a exemplo dos relatos de viagens, autobiografias e, claro, romances.

A busca por uma identidade para o país fez com que começassem a surgir, no século XX, a iniciativa de associações de professores recentemente fundadas, publicações de revistas e boletins destinadas à formação desses professores, como afirma Galvão (2001, p. 91):

A partir da década de 20, principalmente, no contexto da urbanização, industrialização e organização de movimentos sociais, o movimento da Escola Nova começa a difundir e a concretizar suas ideias, como realização de reformas de ensino em todo o país. Para esse ensino, **a leitura** constituía uma questão central no ensino para crianças e na formação de professores. (grifo nosso)

No entanto, sabemos que muito dos resquícios das situações a que eram submetidos os professores persistem nos dias atuais, questões relacionadas a sua má formação, equiparação salarial e, principalmente, às inúmeras funções que o docente foi assumindo para si no decorrer de sua história profissional. Nesse contexto, afirmamos que a história da leitura,

assim como a construção de professores leitores, através de suas práticas de leitura, demonstra a cultura, o fazer de uma determinada sociedade que não está desvinculada do tempo, do espaço, nem dos princípios e preceitos que regem tal sociedade. Mediante essas discussões, compreendemos que o perfil do leitor pode ser evidenciado a partir das representações de leitura que ele possui, de onde emergem os discursos e as práticas de leitura, ao longo do tempo.

Destacamos que a leitura, por ser um ato de liberdade, de escolha individual, pressupõe uma finalidade, um objetivo, um propósito estando ou não desvinculada de padrões sociais que a condicionam ou limitam as escolhas do leitor. Todavia, tanto a leitura utilitária quanto a leitura que dá prazer são atividades motivadas pela inserção do sujeito no mundo, condicionadas pela sua leitura de mundo. A leitura se dá, portanto, em dois espaços distintos, como veremos a seguir, em nossas análises: *no trabalho*, produzindo conhecimento e solucionando problemas que a vida impõe ao sujeito, e *no lazer*, preenchendo os momentos de ócio, produzindo sensações outras que, algumas vezes, confundem-se em uma só. Corroboramos, dessa forma, com a tese de Galvão (2001, p. 74) ao afirmar: “O hábito da leitura depende, assim, do equilíbrio trabalho-lazer, em qualquer sociedade.”

A partir dessas discussões, alguns trabalhos nos permitiram pensar com maior clareza os dados e possuem relação direta com a pesquisa em questão.

Gurjão (2009), na dissertação intitulada “Memórias, práticas e discursos sobre a leitura”, volta-se para as memórias e práticas leitoras de professores e alunos do ensino básico (primeiro ciclo: da alfabetização ao 5º ano), buscando compreender como se dá o processo de formação de leitor, identificando os métodos pelos quais esses professores foram alfabetizados e como este fato é representado na Literatura Brasileira e também investigando os discursos dos professores acerca do trabalho com a leitura em sala de aula.

Sales (2009), na tese de doutorado “Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: O discurso de alunos concluintes do curso de letras na UFPB” possui como objetivo geral “[...] investigar o discurso sobre leitura de alunos concluintes do Curso de Letras”. Além de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, a autora analisa e organiza seus dados de forma que influenciaram diretamente no estilo e na construção das categorias de análise dos dados presentes em nossa pesquisa. Além disso, trabalhamos com algumas questões da entrevista utilizadas por Sales (2009) e percebemos que muitos dos discursos a respeito da formação do professor-leitor se repetem, como abordaremos nos capítulos de análise.

Por fim, destacamos os estudos de Sousa (2006, 2008, 2009, 2010), que desenvolve pesquisas voltadas para as leituras de alunos e professores do ensino básico, focando suas

práticas, seus discursos, com o objetivo de “registrar, catalogar e analisar” (SOUSA, 2006) tais práticas, de modo a contribuir para uma história da leitura, em especial, na Paraíba. A autora (2008, 2009) apresenta resultados significativos dessas pesquisas que muito contribuíram para pensar as discussões aqui inseridas. Baseando-nos nessas pesquisas, também voltamos nossa investigação para o discurso dos sujeitos professores, a partir de sua história de leitor e representações de leitura, envolvendo suas práticas leitoras. Para isso, conforme já afirmado, esta dissertação é baseada na perspectiva da leitura como prática social e cultural, levando em consideração pressupostos teóricos já citados.

Como já apresentado, nosso *corpus* se constitui a partir de entrevistas com professores leitores em exercício no Ensino Médio. Investigaremos acerca dos discursos de professores sobre a leitura, a fim de compreender, a partir da história de suas práticas de leitura, o perfil leitor do professor em exercício no ensino médio no município de João Pessoa-PB. Deste modo, é interessante apresentar aqui o *conceito de representação* que utilizaremos em nossas análises.

A acepção dicionarizada da palavra representação indica, conforme o Aulete (2011, p.927), que essa palavra tem origem do grego *mimetikós*, significando “que tem aptidão para imitar”. A noção de representação entendida desta forma manifesta uma concepção de mundo dicotômico, porém, necessário para o entendimento do termo. Nesse sentido, verificamos que, de um lado, está o mundo físico e, de outro, as representações que os sujeitos fazem deste mundo.

Desse modo, a representação seria uma imitação do real e o representa de modo linear. Isso significa dizer, em termos linguísticos, que cada signo corresponde a um referente, representando-o em sua amplitude. Assim sendo, talvez possamos pensar a representação como uma dimensão do real, interdependente desse; pensando dessa forma, um não existe sem o outro. É válido salientar que, dependendo do ponto de vista, a partir da forma como se entende este conceito, a pesquisa pode tomar rumos distintos. É nesse contexto que as representações sociais são inseridas.

O conceito de representações proposto por Roger Chartier (1990, 1991) é delineado a partir de contribuições de vários outros autores. Chartier (1990, p. 17) afirma que sua história cultural tem como principal objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Em outras palavras, o estudioso revela que a realidade assume uma configuração contraditória que é construída por diferentes grupos sociais que constituem uma sociedade. Por outro lado,

observam-se as práticas que visam a um reconhecimento de uma determinada *identidade social*.

Somado a isso, as representações são entendidas como classificações que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Elas são variáveis segundo a predisposição das classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, “[...] considerando não haver práticas ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.” (CHARTIER, 1991, p. 177)

Essa noção é vista enquanto construções sociais da realidade, em que os sujeitos, em nosso contexto, o professor, embasam suas visões de mundo a partir de seus interesses e de seu grupo. Neste sentido, o sujeito cria representações de si mesmo e de outros grupos ao qual pertence ou com o qual se relaciona, fundamentando suas visões sobre a realidade. Esta realidade “[...] é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade.” (CHARTIER, 1991, p. 183).

Chartier (2011, p. 27), em seus percursos teóricos, expõe que as representações “[...] não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram.” É a partir da hipótese das *realidades de representações*, em outros termos, da força social das representações no mundo social que muitos estudos foram desenvolvidos. “Uma dupla via abre-se assim”, revela o autor:

[...] uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz a si mesma; outra que considera o recorte social objetivando como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. (CHARTIER, 1991, p. 183)

O conceito de representações de Chartier é elaborado levando em conta suas determinações de classe e de posição social, o poder e a dominação que se encontram intrínsecos nas relações que se estabelecem entre as classes. Para o estudioso, as representações são expressas por discursos, que assumem várias configurações, estabelecendo, assim, relações de poder. É importante destacar, pensando um pouco no nosso objeto de pesquisa, o quanto o professor, participante de um determinado grupo social, sem dúvida expressa discursos muitas vezes já solidificados sobre a sua própria prática de leitura,

tendo em vista que a percepção dominante acaba por ganhar foro de realidade, de verdade absoluta.

As representações, então, não podem ser compreendidas enquanto discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade e mesmo a legitimar escolhas. É certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta, por isso, o poder e a dominação estão sempre presentes, medindo forças. Nas lutas de representações, tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social, daí advém o conflito.

Por fim, podemos pensar que, para Chartier, representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações que criam figuras as quais dotam o presente de “sentido”. Assim, pode-se pensar numa “história cultural do social que tome por objeto as representações do mundo social”. Chartier (1991) também acredita que esses sentidos são compartilhados, e, apesar de poderem ser naturalizados, podem mudar, pois são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos grupos sociais em que se encontram inseridos os sujeitos. Nossa intenção é, portanto, a partir dessa noção de representação, pensar a história de leitura de leitores professores e como se dá a construção destes em meio a práticas, histórias e discursos sobre a leitura.

CAPÍTULO II

SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”

(Michel Foucault)

Neste capítulo, buscamos conhecer as histórias de leitura dos professores, destacando, principalmente, a experiência com a leitura adquirida durante a juventude e, posteriormente, o significado da leitura que pairou durante este período para esses sujeitos. Buscou-se, assim, compreender o ato de “ler”, o mundo particular em que se encontravam os sujeitos e as representações que estes fazem da leitura.

Os relatos serão confrontados com outras histórias de leitores e teorias que têm como foco a História da Leitura, evidenciando a compreensão do docente nos contatos primeiros com a leitura e sobre os fatos vivenciados nas fases iniciais de escolaridade. O recorte para análise dos dados concernente a essa primeira temática refere-se às seguintes perguntas da entrevista²:

1. Você lembra como e quando aprendeu a ler?
2. Você teve alguma influência para a leitura? Quem ou o quê lhe influenciou?
3. Que memória você tem de sua formação como leitor?
4. O que você lia?
5. A escola foi responsável por sua formação como leitor?
6. Como lia?
7. O que significava a leitura para você?

Essas perguntas ajudaram-nos a refletir sobre questões relacionadas à história de professores enquanto leitores, por meio da investigação dos métodos de aprendizagem, de suas influências para a leitura, da sua formação leitora, desde a infância até a atualidade, assim como desvendar seus objetos de leitura. Diversos atos e práticas de leitura povoam os discursos; esses atos e práticas se relacionam a representações históricas, ou seja, representações sobre a leitura, as funções de leitura e o significado da leitura para esses

² É válido salientar que as perguntas não foram realizadas na ordem expressa acima. Preferimos essa disposição para um melhor entendimento pelo leitor. (Ver anexo B).

leitores, além de apontarem os efeitos do contato com os livros sobre o indivíduo e sua importância para a manutenção do *status quo* social.

2.1 Antigamente, a leitura...

As discussões aqui propostas repercutem o entendimento do conceito de “representação” desenvolvido por Roger Chartier (1991), discutido no capítulo anterior. Nesse sentido, a análise proposta enquadra-se nas:

[...] tentativas para decifrar de outro modo a sociedade, penetrando na meada das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (CHARTIER, 1991, p. 177)

As representações sobre leituras e sobre leitores inscrevem o sujeito em uma dimensão ainda mais particular e ajustada à história pessoal, os esquemas de percepção de si mesmo e do mundo social que se constroem e se interiorizam ao longo de anos de aprendizado formal ou informal, do processo de socialização e de individualizações de leituras.

Analisar a etapa inicial de aprendizagem da leitura através das representações dos docentes, numa dimensão social e histórica, é rever eventos significativos da vida, portanto, iniciemos com o que essas memórias revelam em termos de representação da leitura do professor P7:

E³: Você lembra como e quando aprendeu a ler?

P7: Eu aprendi a ler através de cartilhas (sorrisos), cartilhas o método mais tradicional possível.

P7 revela métodos de aprendizagem com base em uma perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem, que vigorava enquanto concepção de ensino, considerando a menção ao fato de suas primeiras leituras terem partido do suporte Cartilhas, que se baseavam nos métodos de soletração, modelo utilizado no decorrer dos anos. Esse suporte significa, do ponto de vista da representação desses professores, objetos de leitura que vão construir uma visão sobre o sujeito. Observemos outros relatos semelhantes:

³ Todos os trechos dos textos dos sujeitos serão expressos tal qual foram transcritos.

P2: *Nós decorávamos letra por letra e depois ditavam...*

P6: *[...] Foi um método que todo mundo conhece: a professora chega na sala de aula, apresenta as vogais, depois apresenta o alfabeto e começa a juntá-los, foi assim que eu aprendi...*

P14: *Eu aprendi a ler, eu ainda me lembro, com aquela cartilha do ABC pequeninha do BA, BE, BI, BO, BU. Tinha as cartilhas tradicionais, como todo mundo lia.*

Esses livros, usados tradicionalmente para alfabetizar, baseavam-se no método sintético, que parte da estrutura mais simples, a letra, para a mais complexa, a sílaba, depois a palavra e a frase. Em outras palavras, a leitura partia da apresentação das letras, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade, geralmente, pelas letras. Posteriormente, eram reunidas as letras em sílabas e ia se estabelecendo o conhecimento das famílias silábicas, como expõe o professor P14. Chamamos esse modelo de ler de concepção tradicional de ensino e aprendizagem de leitura, baseado no método indutivo, ou seja, “aprendem-se” inicialmente as letras do alfabeto, depois as sílabas, as palavras formadas com essas sílabas mais simples, por fim, as frases isoladas.

Verificamos que a redução da leitura a um exercício de decodificar símbolos, a leitura de frases soltas ou trechos descontextualizados, foi uma concepção descrita por alguns docentes como prática comum em suas trajetórias escolares.

P2 utiliza o vocábulo “decorar” e “ditar”, em outras palavras, a ideia de uma aprendizagem baseada na memorização está bem evidenciada na fala do sujeito. De acordo com a pedagogia escolástica, desenvolvida e mantida ao longo dos séculos da cultura cristã clássica, “[...] a compreensão não era uma exigência do conhecimento.” (MANGUEL, 1997, p.96). Neste sentido, o aluno era forçado a aprender “regras” de cor. De modo geral, podemos afirmar que os sujeitos investigados revelam situações de aprendizagem em que o ensino formal é fator significativo nas representações observadas, conforme também aponta Gurjão (2009) em sua pesquisa com professores da primeira fase do ensino fundamental.

Esse dado, em geral, sinaliza que, ao contrário do que imaginávamos – dos 18 (dezoito) entrevistados – 9 (nove) possuem idade entre 25 e 35 anos, enquanto os 9 (nove) sujeitos restantes possuem idade acima de 35, independentemente do período em que foram alfabetizados, não são explicitados modos variados de aprendizagem, o que nos leva a deduzir que esse seria, por décadas afins, o modo mais singular de aprendizagem da leitura na escola. Nesse sentido, o uso das Cartilhas para esses professores reforçam o que outras pesquisas revelam sobre a formação escolar desse sujeito. Para Gouveia (2009, p. 29):

Na verdade, iniciar **o processo de alfabetização pela cartilha**, denominada pela professora de “Carta de ABC”, é começar o processo de alfabetização através das vogais, das letras, das sílabas [...] A alfabetização para essas professoras apresenta-se como mera sistematização do “bê-a-bá”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. (grifo nosso)

Antigamente, as cartilhas também serviam de subsídio para os jovens aprenderem a ler e escrever em casa. P3 expõe que, durante o seu processo de formação, suas leituras iniciais se restringiram aos textos que se encontravam nesse suporte específico.

***P3:** Era:: não era paradidáticos como é hoje como o aluno tem a **oportunidade** de trabalhar com paradidático, mas antigamente era cartilha, né, baseado na leitura, quando via com alguma frase, com alguma historinha era aonde você começava a ler [...]*

As pesquisas mostram que também outros sujeitos em diferentes lugares foram formados por esse mesmo método, demonstrando que esse método foi utilizado por um longo período, formando gerações de leitores.

Conforme Manguel (1997, p. 89-90), “Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar.” É interessante destacar que, apesar de esses professores terem a consciência hoje, enquanto profissionais, dessas práticas de ensino como fontes primeiras de aprendizagem, parece-nos que P3 acredita que o paradidático é mais adequado para o aluno do que a Cartilha. Temos uma avaliação do sujeito enquanto professor e leitor. No entanto, não a considera como um dado desfavorável para o aprendizado da leitura e o incentivo à prática leitora. Assim, apesar de hoje criticarem esses objetos de ensino, esses dados revelam que, mesmo com o uso de Cartilhas e o método da soletração, temos discursos que revelam leitores e “bons leitores” que foram formados por esses métodos.

No entanto, a maneira como cada um vivenciou o evento de formação escolar se diferencia. Para P1, nem sempre a leitura na escola é vista de forma positiva. A leitura vista como “traumática” revela-se em passagens que ficaram marcadas e nunca esquecidas e que, em alguns casos, gostaríamos de esquecer. Enquanto processo essencial para uma formação leitora, como revela Chartier (1998, p. 23), “A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem.” Vejamos o relato abaixo:

***P1:** Olha... **como me lembro::** agora tu me fez retornar, mesmo eu não sendo muito velho: vinte e uns (sorrisos), mas eu lembro sim [...] se a memória não falha dona Maria:: popularmente era Tezinha, o nome dela era Tezinha que me deu as*

primeiras orientações para as leituras inclusive eu lembro que eu chorei bastante/ ela estabeleceu que a partir daquele dia eu tinha que ler algumas palavras, se eu não lesse eu não ia pra casa enquanto eu não conseguisse ler, eu lembro que foi bastante dolorosa a experiência assim eu tinha que realmente ler as palavras que ela tinha estabelecido, não lembro as palavras agora, mas, eu tinha uns sete anos, primeiro contato, enquanto a gente vê hoje o pessoal já criança, já lendo com menos idade.

O docente enfatiza em seu discurso (“Olha... como me lembro!”) como se deu a sua aquisição da leitura: por meio de castigos e ameaças. Descreve o momento como sendo uma aprendizagem “bastante dolorosa”, cheia de choro e de autoritarismo, citando, inclusive, o nome da professora que o obrigava a ler algumas palavras selecionadas sob pena de reclusão. Vista enquanto “mãe-professora/mulher-afeto-bondade-professora”, descreve Zilberman (2001, p. 86), parece-nos, assim, que o perfil deste sujeito foi se transformando ao longo do tempo, como observado no depoimento de P1. Nem todas as professoras parecem corresponder à figura idealizada de professora-mãe.

Nesse sentido, a presença do castigo psicológico ao qual foi submetido ficou marcada em P1 porque provocava graves consequências: o aluno era proibido de ir para casa enquanto não conseguisse ler, ato entendido aqui enquanto decodificação, como revela o trecho citado. Os castigos físicos aos alunos, por não terem aprendido uma lição ensinada, são característicos da Pedagogia Tradicional, que está centrada no poder absoluto do professor sobre o aluno. Trazendo à tona os estudos de Galvão (1998, p. 120 e 121), referentes às práticas escolares na Paraíba na década de 1920, vemos que a educação tinha outras funções a cumprir: “[...] a educação passou a representar, ao lado de outros ‘bens simbólicos’, a possibilidade de serem interiorizados princípios, valores e comportamentos que tornassem explícitos o ‘refinamento’ dos costumes tradicionais.” Assim: “[...] amansar, endireitar e consertar” são alguns dos verbos utilizados para descrever a ação escolar naquela época e ainda em décadas mais recentes, como bem exemplifica o discurso do docente P1. Nesse depoimento, apresentam-se os perfis de professor sisudo e autoritário, ao qual se refere Gurjão (2009). E carrasco, segundo Zilberman (2009).

Ao contrário de P1, que bem se recorda do processo de aprendizagem da leitura, outros sujeitos revelam que não se lembram do método ou do processo de aquisição das primeiras letras. P4 enfatiza que não possui “nenhuma” lembrança de sua alfabetização. Neste caso, parece-nos que o esquecimento vai além de um processo cognitivo, como visto com P15, que, quando deu por si, já conseguia ler.

*P4: Não, não lembro, lembro da alfabetização, mas assim, quando eu venho tentar lembrar dessa época eu só lembro da fase que já lia, então eu não tenho **nenhuma lembrança nem de como foi o processo.***

P15: Vou ser sincera, viu, não, não lembro de jeito nenhum.[...] Não, eu acho que eu tive algum tipo de bloqueio porque eu quando me vi eu já estava no fundamental que eu me lembre, entendeu [...]

Refletindo sobre estes relatos, podemos pensar que o modelo de aprendizagem de leitura foi pouco significativo para esses sujeitos, visto que eles sequer lembravam do processo de aprendizagem da leitura, como também destaca P12: “[...] o método usado pelo professor eu não lembro de jeito nenhum.”

Sem julgarmos os métodos utilizados na história da educação, se não eficientes ou não ao percurso escolar, acreditamos que é imprescindível a aprendizagem do código escrito, dando condições ao alfabetizando para que progrida em sua formação, mas enfatizamos que ou o método dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem ou ele não terá significado para o sujeito, como vimos nos trechos citados. Esses relatos permitem avaliar o vazio que caracteriza os relatos de aprendizagem na aquisição da decifração. Manguel (1997, p.85) revela que:

[...] os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

Nesses relatos sobre o período de alfabetização, conforme depoimento de P1, antes mencionado, são mencionados também casos de castigos físicos a que os alunos eram submetidos por não saberem a ‘lição’. De toda forma, essa representação de modelo de aprendizagem recupera a história da educação e a realidade escolar em épocas anteriores, conforme revelam pesquisas, a exemplo das de Zilberman (2001) e de Gurjão (2009). Zilberman observa a figura do professor carrasco representado em várias obras da literatura brasileira. Gurjão analisa a representação desse professor sisudo, autoritário em depoimentos de professores, confrontando essas imagens com obras literárias, a exemplo de: Contos de Escola de Machado de Assis, como aponta Gurjão (2009), em sua análise.

Agora, passaremos para alguns relatos que focam outro aspecto, permitindo outras leituras. Vários professores revelam que o aprendizado da leitura possui idades distintas, sem estabelecer uma idade limite, referente às primeiras séries de escolaridade. Destacam-se seis, sete e oito anos como as idades mencionadas pelos entrevistados acerca do aprendizado da leitura, considerando a decodificação das palavras. Observemos os dados a seguir:

P8: *Com seis anos de idade.*

P11: *Lembro... aprendi com o meu pai. Sete anos.*

P12: *Aí é outra coisa difícil de lembrar (sorrisos), bem difícil, mas eu devia estar lá pelos **sete, oito anos**.*

P13: *[...] Eu aprendi a ler, acho eu fui pra escola **com seis anos** eu fui um pouquinho **mais adiantado** [...] Eu aprendi a ler acho eu fui pra escola com seis anos eu fui um pouquinho mais adiantado, mas acho que com dez, nove para dez anos eu já lia alguma coisa.*

Verificamos, primeiramente, que, considerando o que está previsto na lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os dados apontariam para um aprendizado tardio de leitura ocorrido entre sete e oito anos de idade. Contudo, levando em consideração a época de alfabetização dos sujeitos investigados, P11 e P12, provavelmente, foram alfabetizados na década de 70, observamos que este dado era recorrente. Ao refletirmos com mais propriedade sobre o discurso desses sujeitos, é relevante citarmos a LDB – 5.692/71, em seu artigo 20, que impõe o ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos. Nesse sentido, notemos que P13, além de condicionar o aprendizado da leitura ao início do período escolar “com seis anos de idade”, revela que esta idade não era a “correta” para a época, ao destacar que “[...] fui um pouquinho mais adiantado.”

Em segundo lugar, devemos atentar para o relato de P11, quando revela que seu aprendizado de leitura aos sete anos de idade não foi por meio de instituição escolar, pelo contrário, foi no seio familiar. Essa é uma revelação não de um método de aprendizado formal, como vínhamos discutindo até agora, mas de uma leitura “significativa” na formação deste sujeito. Chegamos a esta conclusão ao comparar o dizer deste professor com o de P9, que reitera a pergunta do entrevistador, enfatizando, assim, a diferença entre a leitura enquanto decodificação e a leitura enquanto atribuição de sentido, na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos das leituras e do leitor:

P9: *Eu aprendi a ler... aprendi a ler, **assim, decodificar? Ou leitura assi::m de livros, é isso?** [...] Por que eu aprendi a ler na alfabetização, eu lembro bem que, assi::m, eu consegui decodificar os sinais, aquela questão de juntar as sílabas ainda que/ na época que eu estudei. Agora **gosto pela leitura** eu vim tomar eu acho que eu tava na sétima, oitava série que não era ano ainda era sétima e oitava série. (A senhora lembra a idade mais ou menos?) Quatorze, não! Doze, treze anos, nessa idade mais ou menos. Porque minha mãe comprou uns... tinha uns livros lá em casa ela comprou umas coleções aí a gente foi lendo essas histórias, **lia pra mim**, essas coisas aí fui, fui tendo o hábito, criando o hábito de leitura, aprendendo a gostar de leitura.*

A língua não funciona como um código que visa fornecer a quem a conhece todas as informações inerentes a ela. Neste sentido, leem-se textos e não frases soltas. P9 destaca que a aprendizagem da leitura ocorreu, primeiramente, através do processo da decodificação na alfabetização, ou seja, a iniciação pela dimensão simbólica do texto passa pela aprendizagem do código escrito. Posteriormente, o “gosto” pela leitura só foi adquirido em anos seguintes, como destaca a professora, aos doze ou treze anos, a partir da aquisição de uma coleção de histórias que foi comprada por sua mãe. Nesse sentido, é possível dizer que há, nessa fala, a menção a uma concepção de leitura como fruição, entretenimento. Observando o que revela P13 em consonância com o relato de P9, considera-se que não é suficiente apenas conhecer a língua, decodificá-la; para ler um texto é preciso imprimir sentidos, conforme defendem várias pesquisadoras a exemplo de Orlandi (2012), dentre outros.

Esse dado torna-se importante, pois o sujeito estabelece momentos distintos em sua história leitora: o primeiro, em que “adquiriu” o conhecimento sobre as letras, as sílabas e deu forma às palavras; o segundo, em que estabeleceu “um sentido”. Como afirma Orlandi (2012), para a atividade de leitura, algo não mecânico e movido pelo gosto, após isso, se tornou hábito. Desta forma, para este leitor, a leitura é considerada a partir do instante em que se estabelecem sentidos, permitindo várias interpretações, como postula Marinho (2001).

A partir desses depoimentos, observamos que a criança, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta, nesse caso, esta voz se solidifica na pessoa da mãe, segundo P9, mas também na voz de outras pessoas: pai, professora, tia, etc., que decodifica o mundo para o leitor, por outro lado, a aprendizagem da leitura também se configura enquanto possibilidade de emancipação. Zilberman (2009, p.38) afirma que “[...] os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis. Por isto, num caso e noutro, a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade.”

De modo geral, o aprendizado da leitura desses sujeitos ocorreu em dois espaços distintos, porém complementares: no ambiente escolar, enquanto local primeiro e, em seguida, no seio familiar. Na última pesquisa intitulada *Retratos da leitura no Brasil* em 2011, aparecem dados que também confirmam a estreita ligação entre a leitura e a educação. Portanto, mesmo não sendo o alvo dessa pesquisa, a escola apareceu como o elemento que sinaliza essa ligação. Ao longo do nosso estudo, observamos a responsabilidade que recai sobre a escola na tarefa de converter o índice dos “não-leitores” no Brasil e, dentro dela, como agente dessa tarefa, o docente. Por outro lado, o incentivo recorrente da família estabeleceu

elementos significativos para a formação desses indivíduos que pouco necessitaram da escola para sua iniciação, conforme P9: “[...] Conclusão quando cheguei na escola já sabia ler tudo.”

No entanto, é válido destacar que a maneira como cada sujeito vivenciou ambas as situações de aprendizagem se diferencia, não se limitando apenas às formas de ensino institucionalizadas e ao incentivo familiar, fazendo com que nossa análise se volte também a outros momentos que fugirão à regra e, por isso, destacados no trabalho.

Por definição, como se aprende a ler? O discurso pedagógico responde a esta pergunta prescrevendo os “bons métodos”, as boas leituras. Mas, na realidade, o que faz o sujeito para aprender? Quais motivações se configuram durante o exercício? Como observamos nas falas anteriores, a aprendizagem da leitura realizada no espaço familiar apresenta outros valores. Pode-se buscar uma resposta parcial a estas questões nos relatos em que é apresentado o acesso ao saber ler de forma um tanto diferente. Nesse caso, não se sobressai necessariamente um método, mas as diversas situações formais e informais que condicionaram o leitor. Observemos nos três relatos, a seguir, a representação do pai como principal responsável em proporcionar o “acesso ao livro e à leitura” aos sujeitos investigados:

P11: Meu pai sempre tinha muitos livros em casa. E tem uma novela: “Os Gigantes” que no final da novela o cara recitava/ o::, o autor era até Antônio Fagundes, ele recitava: Monólogo de uma Sombra, não é:: versos íntimos, do Augusto dos Anjos. Ai meu pai disse: “eu tenho esse livro aqui” (pronunciado com ênfase). Aí, meu pai puxou o livro, aí, aquilo:: ... me assustou, fiquei chocado, né, tenho o texto aqui, aí pronto, aí desde ali eu queria ler todos os livros que tinha na estante. [...] comecei com poesia.

Até o momento em que assistiu à novela *Os Gigantes*, na qual o ator recitou belíssimos versos, P11 não havia atentado para dois pontos importantes: primeiro, o fato de que o pai lia. Assustou-se, inicialmente, porque o pai tinha um poema tão bonito, “me assustou, fiquei chocado”, que a encantou na voz de Antônio Fagundes.

Em segundo lugar, o fato de que havia em sua casa livros com o prazer de encantá-la. Parece-nos que P11 pouco olhava para a estante. A surpresa vai além do ato do pai puxar o livro, pois P11 nunca o havia lido. Desse modo, o livro que repousa na estante, nas lembranças reconstruídas por este sujeito, é, a princípio, objeto, peça do mobiliário de um interior burguês. O livro esquecido foi despertado por um momento na vida do sujeito; assim, o que aguça esse leitor para os livros da estante do pai não é necessariamente a figura paterna, mas a compreensão de ver que o pai tinha “algo” que a novela colocava como importante: “aí desde ali eu queria ler todos os livros que tinha na estante.”

Observamos uma leitora que desperta para o prazer de ler de uma forma diferente: foi necessário que ocorresse este evento de leitura na vida do sujeito, através da novela, para que P11 despertasse para a leitura do livro que repousava no mobiliário. Este dado torna-se relevante, principalmente, ao pensarmos que as novelas, tão mal faladas, proporcionaram uma boa influência para um leitor comum. O pai não foi a influência direta na formação desse sujeito, contudo, proporcionou o “acesso à leitura” à filha, assim como ocorreu com P18:

***P18:** Lembro, lembro e foi... Eu aprendi com o **meu pai**. Ele é uma pessoa assim, que não tem estudo, sabe, quando ele era pequeno [...] contava que ia pra o roçado, né, com enxadinha e ficava com inveja dos meninos que em vez de enxada usava caderno e **ele comprava aqueles livrinhos: cebolinha, gibi e tinha também aqueles livrinhos que as crianças têm hoje coloridinho, né?** [...]*

Observamos que, ao relatar lembranças sobre sua história de leitura, P18 expressa alguns fluxos de memórias, desse modo, retoma, inicialmente, a infância de seu pai, ao revelar que ele sentia inveja das outras crianças que apenas estudavam. Posteriormente, a importância de um pai que, por não ter estudo, gostaria que os filhos tivessem, desse modo, comprava livrinhos “[...] cebolinha, gibi e tinha também aqueles livrinhos que as crianças têm hoje coloridinho, né?”, típicos objetos de leitura para a criança.

O incentivo para a formação do leitor não vem só e necessariamente daqueles que são leitores ou de uma casa repleta de livros, como observamos no depoimento anterior, mas também daqueles que desejariam ser leitores e que veem na leitura uma representação extremamente positiva. O pai de P18 acreditava que a leitura permitiria a seus filhos mudar de vida, não ter a enxada nas costas, como ele. Ou seja, é válido salientar que a volta às lembranças da infância provoca a evocação positiva do livro, como observado em P18, visto que, enquanto o pai trabalhava a fim de manter a sobrevivência, outros meninos ascendiam socialmente mediante a leitura e do estudo.

Torna-se evidente, nesses depoimentos, a importância da família na formação do leitor. Verificamos que os responsáveis pela influência leitora, durante a infância, consistiram, de modo diferente, em pais ou parentes mais próximos desses leitores, à medida que serviram como modelo de leitor. Contudo, um evento comum os une: o acesso ao livro. Ao contrário do resultado encontrado na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, ao questionar os entrevistados sobre “Quem mais influenciou os leitores a ler”, a maioria dos professores revelaram que o “pai” foi o responsável pela influência leitora, na pesquisa desenvolvida em 2011, contra 49% dos sujeitos que indicaram a “mãe”. Zilberman (2009, p. 42) aponta que,

após a escola, a família é o segundo polo de incentivo para a questão da leitura, segundo a autora:

[...] ela evidencia a repercussão, no contexto privado, da atuação do Estado, afirmando-se ou não às principais linhas de ação desse. Se nem toda família tem condições de perseguir uma política interna coerente do ponto de vista cultural, cabe lembrar que nem todas as que as possuem, perseguem-na.

Nesse sentido, os modos como o livro é visto e valorizado no núcleo familiar é delimitado e instituído por condicionantes sociais. De todo modo, a leitura, quando inserida no processo cultural e social não possui características neutras, ou seja, sempre traz embutida uma orientação que se define de acordo com os propósitos dos grupos.

Em vista disso, Zilberman (2009, p. 44) revela que “[...] uma prática de leitura não autoritária nem automatizada, relaciona-se fundamentalmente ao contexto da opção política que a orienta, assim como à valorização da natureza cognitiva que ela porta consigo.” Os fatores que constituem as condições de produção de leitura, tendo em vista todo o processo de interação existente entre a leitura e os sujeitos, são os mais diversos. Os sentidos da leitura são construídos a partir das condições de produção estabelecidas na interação.

No trecho abaixo, observarmos que a ocorrência de duas práticas foram fatores decisivos para desenvolver uma iniciação leitora.

E: O senhor teve alguma influência para a leitura? Quem ou o quê lhe influenciou?

***P10:** Sim. **Primeiro, meu pai**, ele sempre contava (histórias), meu avô, que era do sítio, e:: na calçada, não tinha energia nada, a gente passava a noite contando histórias/era um contador de histórias. **E quando eu estava na terceira ou quarta série, é:: uma professora** que eu tive ela:: despertou na gente o gosto pela leitura... **Levava para a biblioteca**, toda semana **nós tínhamos aula de leitura** e na quinta série eu lembro mui::to de uma professora que comprou num Sebo uns quarenta livros e levou para a escola e pediu que nós **escolhêssemos** e aí havia uma **troca de livros**, então, tudo isso foi despertando esse gosto pela leitura.*

A primeira prática de leitura é construída no seio familiar por meio da história oral; a outra prática é escolarizada. Quando observamos o relato de P10, historicamente, não podemos considerar a instituição escolar enquanto único lugar ou lugar preponderante onde se produz conhecimento em uma sociedade. Verificamos, nesse relato, duas práticas distintas, porém indispensáveis, para compreendermos como se deu a formação leitora de P10: primeiramente, a influência que desencadeou o primeiro contato com as histórias foi a família,

seu pai e seu avô que “[...] era um contador de histórias [...]”. Marinho (2001, p. 13) revela que:

No encalce dessas representações sobre o letramento (**ou práticas escolarizadas de ensino**), o apelo mais forte recai sobre o risco de uma mitificação da leitura e dos modos de ler considerados eruditos, que nos impede de observar as práticas cotidianas de leitura, o leitor comum. (grifo nosso)

Ou seja, normalmente, quando se coloca o papel da leitura, só se pensa nas práticas escolarizadas. A representação do contador de história no discurso desse sujeito revela momentos prazerosos que eram compartilhados com a figura do pai “a gente **passava a noite** contando histórias”, “práticas cotidianas de leitura” do leitor.

Além da influência explícita aqui relatada pelo sujeito, encontramos também algumas estratégias desenvolvidas na escola pelos professores de P10: a aula semanal de leitura, a ida à biblioteca, além da aquisição e “oferecimento” aos alunos de livros para a leitura. Para P10 essas práticas foram significativas para a construção do hábito: o docente “[...] **pediu** que nós escolhêssemos (os livros) [...]” (grifo nosso), ou seja, ele não impôs. Daniel Pennac (2008) revela:

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!” “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!” – Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo.

Desta forma, verificamos que a postura do professor é de grande importância para a formação de alunos leitores que desenvolvam o gosto e o hábito pela leitura, não apenas nas séries iniciais, como também nas etapas finais de educação básica, assim como verificamos no trecho abaixo:

P11: [...] mas eu tive alguns professores, principalmente, no ensino médio que influenciaram.

Percebemos que a leitura não é um ato que se dá apenas pelo domínio alfabético. Trata-se de uma ação dotada de “profundo sentido social”, como destaca Melo (2009). Ou seja, nesse processo de democratização da leitura, não são suficientes elementos exclusivamente culturais: escolas, livros ou bibliotecas, outros atores se fazem presentes

através de sua atuação e influências. Concordamos com o autor francês Bellenger, ao afirmar que, para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.

Em que se baseia a leitura? Em desejo. É tanto o resultado de uma observação como uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. (BELLENGER, 1978, *apud* KLEIMAN, 2012, p. 22)

A partir das leituras de Chartier (1991), verificamos que as representações não são apenas descrições de eventos ou retratos neutros. As práticas culturais, de fato, se inscrevem num lugar empreendido para impor um retrato da “boa” leitura, para sugerir modelos de conduta e para qualificar certos gestos. Verifiquemos o relato abaixo:

P16: *Sim, meu pai. Meu pai uma pessoa que lia bastante, quando não tinha o que ler lia dicionário, todos os trabalhos que eu iria fazer de qualquer disciplina ele sabia, então, ele era uma enciclopédia ambulante, ele lia muito [...] como ele lia bastante ele tinha assim, uma mente fantástica, então ele estudava, era autodidata, né, e sabia tudo, ler e tinha amigos advogados, promotores e aí o advogado não sabia ler e ele sabia porque ele lia bastante, certo, então duas coisas ele gostava de fazer ou ele estava lendo ou ele estava limpando o quintal, o quintal parecia uma praia, então essas duas coisas ele gostava de fazer, ele lia bastante, ele quando começava a ler ele ficava tão concentrado que a gente chamava, papai, papai e ele não respondia, a gente tinha que fazer assim, agitá-lo para ele poder acordar porque ele entrava no texto, então, era uma coisa que eu admirava muito, meu pai, foi a pessoa que mais me influenciou, [...] meu pai foi eu acho que um espelho sabe, meu pai, e foi ele que me deu meu primeiro livro.*

Assim como limpar o quintal, prática cotidiana, ler para P16 tornou-se hábito. Destacamos, assim: impressões de algumas práticas individuais, além de ser admirado e considerado *autodidata*. O autodidata lê muito, lê tudo, “enciclopédia ambulante”, o que lhe cai nas mãos, “qualquer disciplina ele sabia”, tudo o que lhe chega facilmente, “uma mente fantástica”.

O “pai” pode ter conquistado o domínio da “decifração” dos sinais impressos através do aprendizado “instrumental” da leitura, o que não deixa de se constituir enquanto evento importante; por outro lado, o que nos chama mais atenção é o desenvolvimento de uma formação leitora através de práticas cotidianas que o levaram a ser um autodidata, por mais que saibamos que este é um processo complexo que compreende várias etapas no desenvolvimento do indivíduo.

Neste trecho, observamos mais uma representação da leitura, vista enquanto “viagem a outro mundo”. O gesto do leitor enquanto lia é de extrema concentração a tal ponto de P16 ter que “agitá-lo” para que ele voltasse ao mundo real, pois “[...] ele entrava no texto [...]”. Este discurso de leitura é recorrente em outras pesquisas, quando os sujeitos são questionados sobre o “significado da leitura”, ou seja, atribuem à leitura não definições, mas funções diversas e naturalizadas, em outros termos, que a leitura serve para conhecer outros mundos ou que o leitor, ao adentrar no texto, viaja.

Notemos também que foi esse pai que deu o primeiro livro. Este ato de receber o livro em forma de presente tem algo de prazeroso que encanta o sujeito, fazendo com que estimule a sua vontade. Assim, ao presentear o filho com o “primeiro livro”, o pai proporcionou ao sujeito uma trajetória de leitor, de um percurso mais ou menos complexo no mundo da leitura, vindo a legitimar finalmente os gestos de P16, tal como um “espelho”. P5 também exemplifica bem esta relação:

*P5: [...] Eu sei que eu não ganhava brinquedo, eu ganhava livros, livro enfeitado, decorado, então, **essas coisas estimulam** a leitura eu creio que isso tenha ajudado bastante (inaudível).*

O sujeito é efeito de sua história, das práticas que o circundam, nesse sentido, as estratégias em que o livro lhe foi apresentado, quer dizer, “enfeitado, decorado”, desencadearam representações positivas de acesso e, possivelmente, de interesse pelo objeto. Além disso, observamos que o professor considera que a forma de apresentação do livro relevante para estabelecer o estímulo e interesse pela leitura. Inscreve-se, neste depoimento, o livro enquanto produto de consumo, tal como o brinquedo. Certeau (2012, p. 239) afirma que “A leitura é apenas um aspecto parcial do consumo, mas fundamental.”

Há discursos que nos dão menos indicadores das práticas efetivas de leitura realizadas no seio familiar do que dos modos de perceber, apreciar e normalizar o ato de ler. Observemos o que diz P14:

P14: Claro, a influência é a coisa mais importante que eu tenho. Não basta você dar um livro a alguém. O que basta é você ter pessoas, grupos de pessoas, amigos influentes que encaminhem você para a leitura.

P14 revela que a influência vai além da posse do livro. É necessário que o sujeito tenha o incentivo de pessoas e grupos que o encaminhem e o façam persistir em sua leitura.

De qualquer modo, a influência vivida pelos sujeitos não é sincrônica e as representações válidas para uns não o são, necessariamente, para outros. Vejamos os depoimentos a seguir:

*P7: Sim, meu pai é um grande leitor, então, como ele lê bastante, meu pai é formado em administração e tem biblioteca em casa, então, **eu acho que o fato dele ter biblioteca em casa ele ler muito**, me influenciou bastante porque lá em casa agora **são duas bibliotecas** ele tem a dele, eu tenho a minha e eu acre/ eu tenho a certeza que a minha influência melhor como leitor foi a do meu pai.*

*P4: Na verdade não, é um processo muito complicado, porque assim, **meu pai é semi-analfabeto**, então, ele só estudou até a 1ª série do ensino fundamental, então assim, [...] como **eles não tinham contato com leitura então esse foi um processo bem tardio**, só quando eu estava no 3º ano do ensino médio eu conheci uma professora de literatura que mostrou muita paixão, com isso, que eu comecei... **Todo o processo de leitura, aí, quando pensei que não, tava amando, apaixonada por leitura [...]***

Ao relacionar os discursos de P4 e P7, reafirmamos o discurso da importância de práticas de leitura na família anterior ao processo formal escolar. A ausência de pessoas alfabetizadas e a falta de livros em casa, portanto, foram fatores apontados como responsáveis pela ausência de experiências de leituras na infância para P4, antes do ingresso no mundo escolar. Apesar de as pesquisas evidenciarem a importância de um ambiente familiar leitor na formação de leitores, vejamos que P4 revela-se um bom leitor, apesar de uma formação tardia, diferente do que apontam as pesquisas.

Podemos chegar à conclusão de que a presença de práticas de leitura em família, lado a lado com o leitor em formação, é benéfica, mas não determinantes para o desenvolvimento de um sujeito cada vez mais engajado na leitura, pelo menos no sentido de otimizar as oportunidades de acesso a esta. Lobato (1964) considerava necessário livros que se voltassem à imaginação dos leitores na idade infantil, como no trecho abaixo do artigo “A criança é a humanidade de amanhã”:

Há homens que passaram a vida sem ler um livro, fora dos escolares, justamente por não terem tido em criança o ensejo de ler um só livro que lhe falasse à imaginação. Já os que têm a felicidade de na idade própria entrarem em contato com livros que ‘interessam’, esses se tornam grandes leitores e por meio da leitura prolongam até o fim da vida o progresso auto-educativo. Quem começa pela menina da capinha vermelha pode acabar nos *Diálogos* de Platão, mas quem sofre na infância a *ravage* dos livros instrutivos e cívicos, não chega até lá nunca. Não adquire o amor da leitura. (LOBATO, 1964, p.259-256)

Realmente verificamos no depoimento de P7 a representação da biblioteca em lares em que existem “bons leitores”: “[...] eu acho que o fato de ele ter biblioteca em casa, ele lê

muito [...]”. Inicialmente, o sujeito afirma que o pai lê muito, mas, no decorrer do depoimento, revela que o fato de ter biblioteca em casa significa que é um bom leitor. Também o depoimento abaixo revela ideia semelhante:

P17: *Minha mãe [...] Era uma boa leitora, tinha uma biblioteca muito boa em casa, sempre tive... sempre voltado para ler contos de fadas, sempre gostei muito, envolvendo gravuras também que é muito tentador para criança, mas ela é a figura que é mais importante, neste aspecto, até hoje.*

Percebemos que as formas de leitura e as concepções sobre o ato de ler variaram bastante ao longo do tempo, mas certas representações ainda perduram. Abreu (2010, p. 4-5) afirma:

Nossa ideia corrente do que seja ler é, em grande medida, tributária de idéias e imagens construídas no final do século XVIII e ao longo do XIX que foram fortes a ponto de fazer parecer que ler sempre foi aquilo que mostravam.

Deste modo, por mais que práticas anteriores nos sejam estranhas em detrimento de hoje, como as leituras *online*, situações criadas desde o século XIX parecem-nos, no mínimo, familiares. Nesse período, a presença de livros nos retratos são peças importantes que demonstravam o prestígio social das famílias e a posição intelectual dos sujeitos que eram, em sua grande maioria, homens. As mulheres, ao contrário destes, eram retratadas em espaços mais reservados em imagens em que se encontravam entorpecidas pelos romances de folhetins, considerados apenas para distração, atenta Abreu (2010). Como vimos, a ideia de se ter uma boa biblioteca ainda é representada como meio para tornar-se um bom leitor; no entanto, sabemos que, independentemente disto, o sujeito sequer poderia retirar um livro da estante ou fixá-lo como peça qualquer de decoração.

Por outro lado, no relato a seguir, a presença de P14 na biblioteca possuía outra característica. Verifiquemos:

E:(E para o senhor quem foi essa pessoa?)

P14: *Foram os meus vizinhos, meus mestres, são professores, Ariosvaldo é contista. [...] Então, toda essa leitura eu convivia, eu frequentava a casa dele, já criança. Eu tinha minha hora de lazer, mas na hora de:: quando dava assim 18h, 19h eu tomava banho, corria para a casa dele pra vê ele estudando os livros. Eu gostava de frequentar a biblioteca dele. Ele recitava poesia pra mim. Então, ele dizia: “Ó, Brasileiro é necessário ler.” [...] A partir daí eu manda carta pra editora edições de ouro, solicitando livro. Aí, eu aprendia a escrever aquelas cartinha, pedia orientação dele, aí digitava na máquina. Aí era bonito demais*

quando chegava o livro naquele pacotinho, a gente vibrava, mostrava aos colegas. [...] Tem que ter uma literatura infanto- juvenil primeiro. Encaminhando, depois discutindo com o colega sobre aquele personagem, aquele mundo. [...] É, uma preparação inicial. Não precisa o cara ler Machado de Assis, ele não tem tino de ler Machado de Assis. Se ler, ele não vai entender nunca e a narrativa vai ficar muito cansativa. Tem que ler o livro pra idade dele. Isso é que faz sem opressão. Fazer comentários, discutir com os colegas. [...] Eu lia o livro, ele me indicava, eu lia o livro e a gente trocava. A gente se reunia em grupos na calçada debatendo, não era só jogando futebol, tinha a hora de discutir livros, filmes também, gibis. [...] Eu lia, eu lia muito. Isso é que nos ajudou na formação de leitura.

Além dos pais como principal influência para a formação leitora desses sujeitos, P14 assegura que as leituras dos vizinhos de sua residência o constituíram enquanto leitor através de uma série de práticas que o conduziram por meio da convivência com leitores intelectualizados.

É perceptível a importância que a sociedade letrada atribui à educação formal escolar, no entanto, recordações como esta revelam que processos de aprendizagem da leitura ocorrem das mais variadas formas. Verificamos, assim, que a leitura recebe influências de ambientes fora da instituição escolar e que são muito determinantes, o que pouco prevê a educação formal.

Que voz é esta que ecoa além da sala de aula? O foco aqui verificado é exatamente a influência que os vizinhos, que não são qualquer um, exerceram sobre P14, que os chama de “professores, mestres, contista [...]”. Os vizinhos desse sujeito agregam à leitura o valor máximo e a definem como “necessária”. Vista desta forma, a afirmativa “é necessário ler” poderia assumir sentidos vários no imaginário da criança. Para orientar o processo de desenvolvimento do sujeito, primeiramente, os vizinhos envolveram P14 em um espaço em que práticas de leitura individuais e coletivas eram vivenciadas diariamente. Nesse sentido, a compreensão sobre a “necessidade de ler” não se dá, necessariamente, durante o ato de ler do jovem, mas na interação com o professor, ao ouvi-lo recitar os poemas, estudar os livros ou durante a realização de tarefas como a elaboração de cartas solicitando livros às editoras.

Deste modo, salta-nos aos olhos a informação de que o momento da leitura era uma grande satisfação, mesmo que P14 o separese das horas de lazer. Para P14, é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com seus vizinhos ou colegas da rua, que é criado o contexto social para que se construa a sua prática leitora. Inserido na cultura escrita, que acredita que a leitura é fonte de conhecimento, P14 possuía ciência da natureza de suas práticas e estava convencido da importância e da relevância significativa de suas ações: “[...] Aí era bonito demais quando chegava o livro naquele pacotinho, a gente vibrava, mostrava aos colegas [...].”

Partimos do pressuposto de que, ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de crenças, valores e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. Notemos que P14 descreve que sua formação leitora foi como “preparação”: “Tem que ter uma literatura infanto-juvenil primeiro. Encaminhando, depois discutindo com o colega sobre aquele personagem, aquele mundo. [...] É, uma preparação inicial.” Neste trecho, o sujeito mostra-se capaz de observar indícios a serem desenvolvidas no ensino da leitura no âmbito familiar ou escolar, reconhecendo de imediato a importância de ser iniciado por leituras que circulam no universo infantil.

Na direção contrária a essa necessidade, a recusa e o interesse pelos textos literários clássicos são fatos incômodos para aqueles que acreditam no valor da literatura. A escola, assim como sinaliza P14, deve repensar as práticas de formação desse tipo específico de leitor que é o leitor de literatura: “[...] Não precisa o cara ler Machado de Assis, ele não tem tino de ler Machado de Assis. Se ler, ele não vai entender nunca e a narrativa vai ficar muito cansativa. Tem que ler o livro pra idade dele.”

Trata-se, assim, de refletir sobre a resistência que se construiu, por vezes na própria escola, sobre a leitura do texto literário, e assumir atitudes que conduzam o contato do aluno com o texto literário, dar-lhe condições de prosseguir com a leitura, grande parte disto é responsabilidade do professor. A formação leitora não é um percurso feito de tomadas imprevistas ou de escolhas inconscientes, pelo contrário, o potencial “formador” de leitores é garantia de autonomia e liberdade: “Isso é que faz sem opressão.”

Conforme Sousa (2009, p 4):

[...] a leitura compreendida como prática social se insere no espaço escolar como seu lugar instituído, regulamentado e naturalizado, mas, ao mesmo tempo, não pode deixar de refletir as práticas mais gerais de leitura que vinculam o leitor a outros espaços sociais.

As modernas teorias acerca da aprendizagem da leitura já reconhecem que o aluno chega à escola letrado. No entanto, destacamos que é a escola o lugar onde encontramos essa prática de forma institucionalizada, ou seja, é a escola a “responsável” por ensinar a ler e por conduzir o aluno nos processos de aprendizagem.

Para visualizarmos melhor a questão descrita em Sousa (2009), questionamos os docentes com a seguinte pergunta: *A escola foi responsável por sua formação como leitor?* Em sua grande maioria, os sujeitos responderam que certamente a escola assumiu o seu papel

de ensino da leitura e os estimulou para a prática leitora dentro e fora da sala de aula. É válido salientar, no entanto, que cada história possui lugares comuns, mas também particularidades que são essenciais para mostrar ao leitor os pontos de vista de cada sujeito. Um índice comum da naturalização de um discurso sobre a leitura na escola pode ser encontrada nos relatos abaixo:

P8: De certa maneira sim, **primeiro impondo** naquela questão mesmo de nota e a partir daí cada um seria que vem na cabeça eu sempre gostei de isso primeiro que **eu trabalho muito sobre pressão**, sempre foi assim, então, isso, acho, não sei, deve ter sido até escola que fez comigo e mais, **primeiro ela imposição**, ela tem uma participação de pelo menos na minha formação como leitor muito importante **de ser rígida nesse aspecto** aí depois eu me encontrei com o leitor e foi lá em várias outras leituras.

P11: Foi, a escola teve a responsabilidade justamente porque... Vamos dizer assim... [...] como eu gostava da poesia tive um direcionamento muito importante de alguns professores pra:: **como se lê, sabe, a poesia, como se lê a literatura aquela história da contextualização dos períodos, aquilo pra mim foi importante.** A escola teve certa importância, sim. Acredito que, como eu te disse, teve a história da influência do meu pai, **mas a escola teve esse papel vamos dizer assim, direcionar mais a leitura [...]**

P18: Foi. **Através dos trabalhos, sabe, [...]** eu tinha uma raiva porque ela (professora) nunca dizia assim: O que é isso, aquelas respostas prontas que você tem que dá. Ela **sempre fazia muito você pensar**, que antes eu tinha raiva, mas hoje eu tinha que agradecer, aluno não é assim? “Vixe, eu tenho uma raiva daquela professora!” (entrevistado imita o aluno) Mas, depois você vem agradecer, **ficha de leitura era um terror parecia um bocado de formiguinha assim, mas hoje em dia foi o que... ajudou muito.**

Nestes trechos, três fatos parecem ter contribuído para a escola enquanto detentora do lugar de ensino-aprendizagem da leitura: inicialmente ela *impôs*, depois deu *acesso e direcionamento* e, por último, tornou o *sujeito crítico*. P8 revela que a imposição de leituras durante seu percurso escolar foi de grande importância para sua formação leitora. Esse aspecto é relevante, porque, em geral, a leitura por obrigação é considerada como uma prática que distancia o leitor do texto, de forma que prevaleça a vontade de finalizá-lo. Ao contrário desse discurso solidificado, como também aparece em várias vozes de alunos e também professores em pesquisas recentes, P8 destaca que não é por terem sido leituras impostas que não foram importantes para a sua construção enquanto leitor, demonstrando, assim, a concepção de ensino que esse sujeito possui: a de que para “aprender” é preciso rigidez.

Sousa (2008) discute sobre os objetos de leitura de professores e faz uma importante observação, a partir da noção de necessidade dos sujeitos:

O leitor caminha entre o prazer e a obrigação, entre o gostar e o não gostar. O que podemos concluir é que a obrigação, em geral, aproxima a leitura a uma atividade cansativa, entediante, mas necessária. As escolhas pessoais, por sua vez, podem aproximar a leitura do prazer que também pode relacionar-se com o conhecimento, com a formação e com as necessidades dos sujeitos. (SOUSA, 2008, p. 13)

Ao observar o pensamento de Sousa e o relato de P8, podemos compreender que as escolhas pessoais de leituras podem ser distintas das leituras tidas como obrigatórias, no entanto, verificamos que a escola, com sua imposição, tem participação na formação leitora do sujeito: “eu me encontrei como leitor”, diz ele, e ainda o condicionou a “várias outras leituras.”

Assim como foi o percurso escolar de P8, acreditamos que as leituras impostas não são ruins ou trazem prejuízos aos alunos, pelo contrário, se caminharmos *apenas* pelo prazer poderíamos cair nas teias do espontaneísmo das práticas de leituras, não direcionadas, por mais que as leituras voltadas ao entretenimento também levem ao conhecimento e à criticidade. Por isso, apresentar textos aos quais este leitor não teria acesso em espaços outros, mesmo pela imposição, é trabalho a ser desenvolvido por lugares institucionalizados, como a escola, que possuem como foco a educação básica do aluno.

Os depoimentos que vimos até aqui apontam, inicialmente, para a importância da família em termos de incentivo na formação do sujeito leitor para o papel da escola. Esta última, assim como propõe Sousa (2002, p.162), deve realmente ensinar o aluno e conduzi-lo melhor na apreensão do texto através de atividades bem direcionadas.

Quando o professor cria condições, por menores que sejam, para que os alunos se instituem enquanto sujeitos-leitores, [...] eles tendem a corresponder a essa expectativa, até mesmo porque, além de quererem participar da aula, sabem que são constantemente avaliados e não podem (ou não devem) se negar a falar. Nesse ponto, dobra a responsabilidade do professor no discurso porque ele deverá estar preparado para as surpresas que emergem de uma leitura não constrangida.

Observemos agora mais de perto o depoimento de P11. Vejamos que ele exalta a importância da “contextualização” das leituras literárias a partir do conhecimento dos períodos literários. Por que não expor ao aluno a historiografia das escolas literárias? Limitar o aluno às datas, características e autores de determinado período tornou-se em si uma prática corriqueira, contudo, incompleta para a formação do leitor. Tratar o texto como homogêneo e submetê-lo a um único modo de leitura não é proveitoso para ampliar o universo leitor do aluno. Atividades que priorizem a opinião do aluno, contextualizando os textos, levando em

consideração que o leitor está condicionado historicamente ao meio social é primordial para uma formação mais completa e significativa. Como revela P11, “[...] tive um direcionamento muito importante de alguns professores pra:: como se lê, sabe, a poesia, como se lê a literatura”.

Neste trabalho de reconstrução do passado, observamos que os dados analisados demonstram como é importante que o professor se volte para a sua própria história de formação de leitor para observar, inclusive, o que tem feito em sala de aula em termos de práticas de leitura. Assim como observado por P18, a leitura “sempre fazia muito você pensar”. A LDB – 9.394/96 – observa que durante a educação básica, o Ensino Médio possui como finalidade o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Deste modo, a prática que este sujeito vivenciou é descrita como significativa para a sua construção enquanto leitor, por mais que, durante a infância, não possuísse essa consciência: “antes eu tinha raiva, mas hoje eu tinha que agradecer, aluno não é assim?” Percebemos que, neste instante, o sujeito assume um outro lugar no discurso, ou seja, a identidade de professor subjaz a sua fala e faz uma crítica à postura do aluno que não reconhece os “esforços” feitos pelo docente em propor atividades que contribuam para um ensino mais relevante. Contudo, há alunos que se diferenciam, a exemplo, P14:

***P14:** Às vezes alguns alunos diziam: Brasileiro é um babão, só fica com o professor. Eu gostava de conversar com os professores e **ali era onde eu me orientava**. [...] eu era o aluno que procurava os professores e talvez o professor [...]. (grifo nosso)*

Um primeiro dado desse fragmento nos revela que o aluno que era interessado pelo estudo ou que mantinha relação com o docente era tachado de “babão”, fazendo referência a uma aproximação que visasse a outros interesses. O ato de “procurar” o docente revela que o estudante não o fazia em sala de aula, as orientações, assim, ocorriam em outros momentos da interação com o professor. Esses encaminhamentos eram tidos como *extras* para o aluno que se interessava por leituras “[...] o professor abria chances, me indicava, me orientava melhor para a leitura.”

P6 apontam dados acerca de suas leituras e a importância do ensino médio na construção de alunos leitores:

***P6:** [...] quando cheguei no primeiro, segundo e terceiro ano, comecei a ler literatura, aí comecei a ler diferente, né, porque isso cobrava nas provas do*

vestibular, então, quando eu entrei realmente/ comecei a entender o que era leitura no ensino médio.

Este dado é de suma importância, tendo em vista que, até o ano de 2011, o Vestibular ainda vigorava enquanto principal modo de acesso à educação superior em instituições públicas e possuía como indicação obras da literatura brasileira para serem trabalhadas em sala de aula e, posteriormente, cobradas na prova de língua portuguesa, a exemplo do que ocorria com Processo Seletivo seriado (PSS) da UFPB para ingresso na instituição.

O aluno, no fim dos três anos de duração dessa etapa da educação básica, lia, no mínimo, nove livros tidos como consagrados, dos diferentes períodos literários. Finda esta dinâmica, estariam hoje os professores sugerindo obras para serem lidas no ensino médio e trabalhadas em sala de aula? Esta questão daria margem a outras pesquisas, tendo em vista que, como constatamos, o ensino médio ainda é um espaço em que a literatura, enquanto disciplina, tem seu lugar curricular consumado.

Contrária às narrativas anteriores, P16 confessa: “Não, não foi responsável, de jeito nenhum, tem peso nenhum na minha vida a escola.”. Os advérbios “não e nenhum” são utilizados com frequência no enunciado para exprimir a intensidade com que esse sujeito desqualifica a escola enquanto representante de sua formação leitora. Temos, nesse caso, um discurso extremamente negativo. A recordação da escola na vida deste sujeito é, no mínimo, intrigante, poderíamos pensar que talvez as práticas de ensino foram inadequadas. Como revela Kleiman (2012, p. 23):

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

Para compreendermos melhor as marcas presentes no discurso de P16, o questionamos acerca da memória sobre a sua formação leitora. Este ponto de reflexão nos proporcionou alguns dados:

P16: *Na verdade eu não comecei assim criança, eu era adolescente, né, eu tinha doze anos [...] eu comecei por Alexandre Dumas, né, li todos os livros dele e era muito gostoso sabe [...] Então tinha dia que eu lia quatro por dia, lia, lia chega ficava com os olhos doendo de tanto ler, mas foi meu pai que influenciou minha vida, foi meu pai, a escola não, a escola eu não tenho nenhuma lembrança dessa influência de incentivar a leitura, foi uma decepção.*

O sujeito revela que sua formação leitora foi tardia, já que era adolescente e começou pelo escritor Alexandre Dumas, do qual leu “todos” os livros. O autor citado não tem como alvo o público jovem, mas foi durante a juventude que P16 o leu. Isso já demonstra que ela segue na *contramão* da grande maioria dos leitores da faixa etária jovem, doze anos, que iniciam suas leituras com textos pouco complexos, para, somente em seguida, se tornarem mais exigentes e buscarem outras leituras. Ao mesmo tempo, demonstra, como revela Sales (2009, p. 80), que “[...] a literatura é uma arte que independe de idade”. Dessa forma, não existiria “livro certo para a idade certa”, como descreve P4.

P4: *A memória que eu tenho assim, bastante enraizada é que quando eu comecei a ler as pessoas acharam muito estranho, uma pessoa de 17 anos, uma moça de 17 anos tá lendo O Pequeno Príncipe.*

Neste relato, verificamos que há uma concepção de leitura infantil que o adulto não poderia ler e há determinados livros que, pelo título, já são classificados como livro de uma faixa etária X. Por outro lado, este rótulo acaba “informando” o leitor em determinadas categorias que são criadas socialmente. Este dado indica que o leitor, como revela Chartier (1998, p. 77), “[...] subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. [...] Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler.”

Interessante este ponto de vista, principalmente quando se sabe que, ao contrário do que julgavam algumas pessoas, a obra de Antoine de Saint-Exupéry não é uma obra direcionada ao público infantil. Assim, defendemos a ideia de que não existem na leitura regras rígidas que possam ser estabelecidas indicando o que pode ou deve ser lido para determinada idade, a leitura possibilita autonomia intelectual em suas escolhas.

Voltando ao depoimento de P16, verificamos não só as recordações de um sujeito que tomou gosto, mas a representação de gestos de leitura que possuem total relação com o modo do corpo: “eu lia quatro por dia, lia, lia chega ficava com os olhos doendo de tanto ler. [...]” A satisfação perante a leitura era tanta que o corpo dava força ao leitor, ele precisava continuar.

Dando voz aos sujeitos, percebemos que a memória leitora parte de um ato de leitura particular:

P2: *Lendo gibi do Homem-aranha, depois lendo:: Paulo Coelho (sorrisos) depois, ou lendo Paulo Coelho ou lendo coisa boa (sorriso constrangido)...*

Entre sorrisos, P2 nos descreve que sua memória leitora foi “lendo”, simplesmente. Suas primeiras leituras foram as histórias em quadrinhos de super-heróis, como o Homem-aranha, e depois utiliza a metonímia ao se referir aos textos escritos pelo autor Paulo Coelho. O juízo de valor acerca da obra do autor é perceptível a partir do “sorriso constrangido” que surgiu na face de P2, ao revelar o gosto por textos vistos pela crítica literária como não pertencentes ao domínio culto da literatura. Não só aqui, como em outras situações, percebemos a presença do interdiscurso influenciando essas posições, pois esse sujeito-leitor é exposto, talvez com certa frequência, à ideia de que Paulo Coelho, por exemplo, não pertence ao domínio da literatura culta.

Realmente, é nítido, principalmente na academia, o preconceito com livros dessa natureza, mas não podemos desconsiderar que o escritor mais lido no mundo, cujas vendas já bateram a casa dos 100 milhões de exemplares em 150 países, traduzidos em 62 línguas, é o brasileiro Paulo Coelho. P2 talvez não quisesse admitir que já o leu ou simplesmente que gosta do autor. Percebemos, assim, que do ponto de vista da instituição, leitor é aquele que faz certas leituras e não outras, ou seja, lê o que é socialmente aceito, caso contrário não será considerado leitor.

As situações de leitura vivenciadas por P14 e P15 ocorreram em diferentes espaços sociais, mas com algumas semelhanças, suas leituras eram coletivas. A leitura de poesia na calçada fazia P14 e os vizinhos descobrirem novos autores e a prática se misturava às brincadeiras, preenchendo-as de cultura e conhecimento, como revela nesta belíssima imagem: “Não era assim, um futebol vazio [...]”

P14: [...] compartilhando com os vizinhos. Recitando poesia, a gente ia descobrindo um poeta novo e recitava na calçada, recitava com o colega, jogando bola, um gol, recitava um poema [...]

Diferentemente de P14, o espaço social em que se desenvolvem as leituras de P15 era o da família: deitada com seu pai na rede, escutando as histórias orais que ora eram tecidas por diversas outras histórias passadas de “geração em geração”, ora apresentando seu ponto de vista, ora rebuscando a narrativa como se recordasse de uma escrita lida.

P15: Assim, eu lembro que **meu pai sentava comigo** na rede, deitava comigo na rede e contava muita história, né, não de livros, assim de pegar um livro e ler, mas histórias que continham nos livros, mas ele **enfeitava**, ele **dava muito juízo de valor** as histórias o que ele achava, ele como é que se diga... **rebuscava** muito, entendeu, as histórias [...] ele contava as histórias que o pai dele contou para ele, que foi passando de geração em geração, entendeu.

O pai de P15 se constitui como o interlocutor à medida que constrói sua história, retomando experiências de outras leituras da sua infância, construindo uma identidade e uma memória coletiva. Nesse trecho, salta-nos aos olhos a forma como o pai, leitor atento, conduz a principiante leitora pelo texto, ao sentar com a filha, e, com ela, estabelecer sentidos para o texto, enfeitando, rebuscando, atribuindo juízo de valor. Esse é um dado relevante, pois verifica-se uma prática de leitura vivenciada pelo sujeito investigado que particulariza o modo de formação do leitor, ou seja, a leitura não é apenas lida, é vivida, planejada, construída.

Assim, esta prática oral de contar ficou no imaginário desse sujeito não apenas como lembrança de sua formação leitora, que a fez buscar outras histórias, mas também a recordação do momento em que compartilhava as histórias com um ente querido.

Contrário a esta lembrança, P18 descreve que a sua formação leitora andou lado a lado com perdas e solidão. O falecimento da mãe levou este sujeito a encontrar na leitura o preenchimento que esta a deixou; a leitura está, assim, associada ao refúgio. Observemos o discurso a seguir:

***P18:** [...] minha mãe morreu muito cedo, então, fez com que eu ficasse assim, muito retraída. E o meu mundo era a leitura, era onde eu me soltava era onde eu vivia, né, eu escolhia o personagem que eu queria ser, escolhia ali o tipo de vida que eu queria, que era diferente da realidade [...]*

A realidade para ela eram as páginas mudas do escritor, em que podia ser qualquer um, “é sobre o imaginário que se estende o poder dos meios”, revela Certeau (2012, p. 248), “[...] sobre tudo aquilo que deixa vir de si mesmo nas redes do texto – seus medos, seus sonhos, suas autoridades fantasmadas e ausentes.” A partir das leituras, P18 constrói sua própria realidade. Que leituras eram essas que possibilitariam construir mundos reais?

***E:** Quando você era criança, o que você lia?*

***P18:** [...] era aquelas histórias de **amor impossível** e que no **final dava certo** [...]*

Este sujeito revela-se enquanto leitor de romances românticos que possui como tipo textual a narração. Este gênero traz uma constante luta entre o bem e o mal, sempre com a vitória do bem. Narra sempre histórias de amor, que é certo o conhecido “happy end” ou Final Feliz. O romance tornou-se popular no Brasil graças à leitura de folhetins, que eram seções publicadas nos jornais com histórias ficcionais de enredo com desenvolver lento, parecido com as novelas atuais. Observamos que a leitura dos romances era um modo de fuga do leitor

da vida cotidiana. Dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* revelam que, em 2011, 30,5 milhões de leitores leram romances, ocupando o terceiro lugar nos dados em que se investiga os gêneros mais lidos pelos brasileiros, após a Bíblia e os livros didáticos, em segundo lugar.

Os livros paradidáticos também ocupam uma parcela significativa nas leituras durante a infância dos sujeitos investigados:

P8: [...] é:: paradidático, mais paradidático e gibis [...] era isso que me interessava mais.

São chamados dessa maneira, pois sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim, além de serem adotadas de forma paralela aos materiais escolares convencionais, no entanto, sem substituí-los. Este tipo de livro é considerado importante porque pode utilizar aspectos mais “lúdicos” que os textos presentes nos LD e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico.

No final da década de 90, a importância deste tipo de leitura nas escolas aumentou, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizadas em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade.

Verificamos que o acesso aos livros paradidáticos era mais frequente para esses leitores já que, em sua grande maioria, era uma exigência escolar, como já abordamos. A leitura de “gibis” ou histórias em quadrinhos (HQ) para P8, como também P5, foi um dado significativo: “Gibi, esse tipo de leitura”. Revelando um objeto de leitura significativo em termos de acesso às primeiras leituras individuais ou coletivas.

Além dos objetos de leitura descritos acima, P13 aponta que “Além dos gibis e das revistas, eu também lia fotonovela [...]”. Podemos traçar uma relação deste gênero com os romances-folhetins do século XIX, ao representar a ideia de uma imprensa popular em sua grande maioria feminina. Assim, o público alvo das fotonovelas, ao contrário dos gibis, não eram as crianças e sim jovens ou até mesmo adultos que possuíam como prática cotidiana a leitura desse gênero, principalmente, como finalidade lúdica.

Os últimos depoimentos apontam para a importância de uma prática de leitura de textos infantis que possibilitaram a formação de um leitor assíduo com o decorrer do tempo,

disseminando a ideia da importância do acesso a leituras dessa natureza para a formação de leitores. Oposto ao que verificamos até o presente momento, P12 revela que a limitação de suas leituras literárias à esfera infantil e bíblica, durante a juventude, desencadeou uma carga de outras leituras tardias. Observemos:

P12: *Somente literatura infantil, o tempo inteiro. Eu cresci com isso, que acho até um pouco limitado. Leituras infantis e bíblicas. E até mesmo por conta da formalidade toda da religião, a gente não podia ler outras coisas. Por exemplo, sempre tive curiosidade, na adolescência, de ler Machado de Assis, porque ele era tão famoso. Mas eu não podia. Porque eu poderia me desviar do pensamento religioso, observação muito forte da realidade e deixa você meio questionador e isso não é bom.*

E: *Mas quem lhe proibia?*

P12: *Aí, você tem um clero inteiro. (sorrisos) Você tem toda parte de liderança da igreja, sempre tem aquele discurso voltado para isso. “Você está proibido”, mas... Eu escutava muito: “Tudo que causa dívida, não vem de Deus.” Então, o medo de pecar e ir para o inferno já me deixava fora disso tudo. Então, terminei atrasando a minha vida de leitora por causa disso [...]*

Este sujeito, inicialmente, revela-se enquanto reproduzidor de uma leitura já-dada, portanto, seus sentidos eram direcionados aos significados autorizados pelos dogmas religiosos, em que vigorava uma só verdade, uma só leitura. Manguel (1997, p. 322) declara que existem três tipos de leitores:

Leitores autoritários que impedem outros de aprender a ler, leitores fanáticos que decidem o que pode e o que não pode ser lido, leitores estóicos que se recusam a ler por prazer e exigem somente que se recontem fatos que julgam ser verdadeiros: todos eles tentam limitar os vastos e diversificados poderes do leitor.

Neste sentido, os *leitores autoritários* são representados no depoimento de P12 por todo o *clero* ou “toda parte de liderança da igreja” que restringia a liberdade de acesso aos livros. Como já vimos discutindo, aprender a ler vai além da junção de sílabas e palavras, a assimilação da leitura não se constitui em ato passivo. Chartier (1998, p. 77) descreve que “Toda história da leitura supõe, em princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas, esta liberdade não é jamais absoluta.” O depoimento de P12, ao mesmo tempo em que revela uma experiência frustrante de limitações, aponta um sujeito que foi condicionado a admitir certas leituras em detrimento de outras, como os *leitores fanáticos*, pois “[...] o medo de pecar e ir para o inferno já me deixava fora disso tudo.” Ora, é sabido que, ao longo da história, a Igreja sempre considerou a leitura uma prática perigosa.

Assim, um dos pressupostos para a permanência deste discurso foi uma constante advertência aos fiéis quanto às chances de salvação de suas almas, caso não obedecesse aos preceitos dos textos escritos. Somado a isso, Foucault (1987) revela que em qualquer sociedade, “[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.”

“Você está proibido!”, grita o poder religioso ao leitor. À medida que P12 denuncia o discurso recorrente na instituição religiosa, revela seus desejos pelas leituras tidas como “proibidas”, a exemplo das obras de Machado de Assis, cujas características principais consistiam na crítica social, uma forma de reação ao excesso e à espiritualidade. Como possuía uma reflexão sobre a realidade, P12 revela que este tipo de livro “[...] poderia me desviar do pensamento religioso [...] Tudo que causa dúvida, não vem de Deus”.

Desse modo, esta leitura é vista como um veneno para as almas de seus leitores, assim, como guardiões dos dogmas cristãos, as instituições religiosas delegam aos seus representantes a tarefa de “direcionar” aos fiéis as boas e más leituras. A curiosidade em ter conhecimento do “famoso” escritor fez Frei Pedro Sinzig (1950, *apud* PAIVA, 1999, p. 411) revelar uma preocupação com um público frágil – as mulheres – “e de se supor que elas fiquem aturdidadas e, ao mesmo tempo, tentadas diante desse jorro de impropérios.”

A partir dessas reflexões, podemos apreender a ideia de que o livro aqui citado era visto como perigoso, contudo, o mais grave é a representação de que os leitores religiosos são fracos e inocentes ao ponto de serem facilmente manipulados. Por outro lado, como revela Pina (2003), “[...] o livro é veneno e é antídoto.” Ou seja, o veneno acaba se transformando em antídoto. Nessa perspectiva, como afirma Sousa (2002), o sistema controla, disciplina, mas, ainda assim, é possível burlar esse sistema.

Para P12, essas interdições em sua história de leitura acabaram por atrasar a sua vida leitora: “Eu me lembro bem que eu até entrei na universidade não conhecendo algumas coisas e foi preciso correr, entende?”. O leitor com suas astúcias vai adquirindo “liberdade” à medida que vai decrescendo a instituição que a controlava, segundo Certeau (2012).

Esta liberdade é constantemente exercitada a partir dos cenários e que se desenvolvem as práticas de leitura dos professores leitores, durante a juventude. Fizemos uso da questão: “Como você lia?” e, através desta pergunta, pudemos investigar não apenas esses cenários de leituras, mas também verificar a presença de alguns modos de leitura do sujeito leitor.

2.2. Delimitando Cenários de leitura

Chartier (1991, p.181) revela- nos que “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelectção: é pôr em jogo o corpo, e inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores [...]”. Desse modo, propomos investigar as “maneiras de ler” dos sujeitos investigados com o objetivo de identificar as práticas e os modos de leitura desses leitores. Sabemos, no entanto, que essas maneiras de ler já foram citadas no tópico anterior, contudo, pretendemos agora investigar com maior profundidade, especificamente, os lugares e gestos de leituras que se fazem presentes na história dos sujeitos leitores. Dando-lhes voz, observemos os trechos abaixo:

E: *Como lia?*

P1: *Na escola. Geralmente na escola, em casa, raramente. Lembro muito bem que/ como te falei, meu histórico familiar não permitia e a gente não tinha em casa um acervo adequado e nem me:: proporcionasse essas leituras, até pela questão familiar mesmo, morava com a avó, a avó não tinha leituras, então, se resumia a escola mesmo.*

P3: *Pra falar mais a verdade eu lia mais na escola. No caso eu tinha cobrança da minha família mais em casa, a leitura era mais feita na escola.*

Ora, primeiramente, para P1 e P3, o modo da leitura é representado pelo lugar que este ocupa, as leituras foram visivelmente pensadas em dois espaços distintos, como bem delimitamos, anteriormente. Inicialmente, a representação que a escola possui enquanto lugar em que se desenvolvem práticas de leitura e, em um segundo momento, a “casa”, espaço em que se encontra o seio familiar. Marca-se, assim, a influência da família enquanto instituição de cobrança em ambos os casos, porém, de formas distintas. Para P3, a cobrança da família no desenvolvimento de sujeitos leitores ocorre de forma clara; no entanto, para P1, o que sobressai aos olhos não é a ausência de leitores na família, e sim a falta de um acervo “adequado” que pudesse dar-lhe acesso ao texto escrito.

Veremos com mais propriedade, nos discursos a seguir, as práticas e os lugares de leitura que caracterizam a história de leitura dos sujeitos investigados.

E: *Como lia?*

P2: *Deitado, no quarto, nunca com meus pais, era uma leitura mais solitária, sempre. Ou na rede, na rede.*

P11: *Eu lia no sofá, deitado, aí eu sempre gostei de ler deitado no sofá. Não, dormia não. Assim, às vezes eu dormia, mas eu acordava com o livro aqui começava já, recomeçava.*

Para P2 e P11, os lugares onde se lê indicam um momento de prazer e de relaxamento em que o corpo repousa deitado, muitas vezes, levando o sujeito ao sono, porém, como revela

P11, acordava com o livro nas mãos e retornava de onde havia parado. Os locais em que estas práticas de leitura ocorriam, geralmente, revelaram-se em dois lugares distintos: o quarto e a sala; na cama, na rede ou no sofá.

Um fato importante, no depoimento de P2, consiste no emprego de advérbio de negação “nunca”, ou seja, ao contrário do que vínhamos discutindo, por mais que o sujeito em destaque estivesse inserido no seio familiar, ainda observamos uma leitura solitária, não compartilhava suas leituras, como o mesmo revela: “nunca com meus pais, era uma leitura mais solitária, sempre.” Desse modo, a representação da leitura aqui assume uma característica de solidão, desprovida, como afirma P3, da cobrança familiar.

Sabemos, no entanto, que esta representação não é singular, a exemplo deste depoimento, podemos verificar algumas leituras na intimidade relatadas por Manguel (1997, p. 176): “Ameaçada pelo pai, controlada amorosamente pela mãe, a menina encontra seu único refúgio no quarto, na cama, à noite. Pelo resto de sua vida adulta, Collete buscava esse espaço de leitura solitário.” Esse ato solitário também é descrito por P14:

P14: *A minha leitura era sempre isolada [...] eu não gostava de alguém dando palpite, ouvindo conversa. Eu gostava de tá lendo bem concentrado naquele mundo da literatura; ficção, ali é uma via::gem.*

A necessidade de um local considerado íntimo e reservado também é destacada por Manguel (1997, p. 177):

[...] a combinação de cama e livro concedia-me uma espécie de lar [...] Ninguém me chamaria e pediria para fazer isso ou aquilo; meu corpo não precisava de nada, imóvel sob os lençóis. O que acontecia, acontecia no livro, e eu era o narrador. A vida acontecia porque eu virava as páginas. Acho que não posso me lembrar de nenhuma alegria mas compreensiva do que final ficasse pelo menos para o dia seguinte, e mergulhar no travesseiro com a sensação de ter realmente parado o tempo.

Como afirma o autor (1997), o prazer derivado da leitura depende muitas vezes do conforto corporal do leitor. O objeto de leitura é citado nos relatos desses sujeitos, contudo, podemos ter uma ideia que, em resumo, consistem em leituras prazerosas, como observamos em P5. Vejamos:

P5: *Sempre em casa, sentada na calçada, sentada e ficava lendo o meu gibi ainda hoje eu pego minha revista, armo minha rede no terraço e fico lá, meu livro, minha revista, o que tiver na hora pra ler.*

P6: *Minha leitura era sempre no terraço, sentado e escutando alguma música, eu sempre lia escutando música, hoje eu aprendi a ler mais concentrado, parar um pouquinho, mas sempre eu tinha que escutar alguma coisa.*

A leitura do gibi nos comprova o que vínhamos discutindo até aqui, o prazer que está imerso na leitura representa, simbolicamente, os modos em que se encontram o corpo do leitor, assim como os gestos que o acompanha, ou seja, “[...] escutando alguma música, eu sempre lia escutando música [...]”, revela P6. Aqui atentamos para um caráter de leitura mais sossegado, desprovido de obrigação. A partir dessas reflexões, podemos destacar um ponto relevante no depoimento de P7:

P7: *É:: [...] Lia ou sentada na mesa ou sentado no sofá ou deitada na minha cama... Depende da leitura (sorrisos) as leituras mais prazerosas são em cima da cama e as leituras não tão prazerosas seriam ou numa mesa ou num sofá, mais numa mesa.*

O relato sugere que o livro ou outro objeto que a pessoa está lendo deveria de alguma forma estar de acordo com o lugar onde o sujeito o lê, em outros termos, “[...] não há dúvida de que o ato de ler no tempo requer um correspondente ato de ler no espaço” (MANGUEL, 1997). Nesse sentido, as posições que o corpo assume ao ler são dependentes do objeto da leitura, *sentar ou deitar* indicam as escolhas que condicionam não só o corpo mais a postura mediante o texto lido. O autor afirma: “[...] não somente determinados livros exigem um contraste entre conteúdo e ambiente; há os que parecem exigir determinadas *posições* de leitura, posturas do corpo do leitor que, por sua vez, exigem locais de leitura apropriados a essas posturas.” (MANGUEL, 1997, p.177). Outro relato nos leva a refletir na mesma direção:

P8: *E acho que eu era um péssimo leitor porque eu não pegava um livro e lia todo e terminava, isso é um grande defeito que eu tinha [...] eu ia para outro e voltava e ficava nesse no caso, é da minha formação de leitor e não tinha tanta frescura não, eu lia a questão do paradidático para a chamada oral e o lia na sala [...] é sempre presente o silêncio, agora, depois que você não é obrigado a ler, quando você ler por prazer, qualquer canto...*

Aqui, percebemos também que os lugares de leitura do sujeito eram delimitados pela função que este atribuía à leitura, ou seja, quando a leitura era voltada para preparação de um trabalho escolar, em que será cobrado o entendimento do sujeito, a exemplo do trabalho desenvolvido pelos professores no uso do livro paradidático, prezava-se pelo silêncio e a leitura era realizada na sala; por outro lado, quando a obrigação é desvinculada do objeto da

leitura e a função passa a ser outra, a exemplo de entretenimento e prazer, “qualquer canto” abriga o leitor.

Contudo, a leitura indicada pela Escola orientava o leitor para uma postura mais séria e de retidão, tal como a função atribuída a ela. Estas, então, são as leituras tidas obrigatórias que possuíam lugar e hora certa para o ato de ler.

Outro elemento a destacarmos, ainda no relato de P8, consiste na leitura em sua totalidade, ou seja, um gesto importante que pudemos apreender na representação de leitura descrita por P8 revela-se na leitura que não é realizada de uma única vez, é uma leitura por partes, sem pressa ou prazo determinado a cumprir. Este modo de ler pode nos revelar dois sentidos distintos: um que indica um descompromisso com o texto, desprovido de obrigação, outro que indica um prolongamento do prazer em que o leitor, inconscientemente, não deseja cessar. Manguel (1997) nos descreve uma belíssima passagem durante as férias de verão de Proust:

[...] quando já não faltavam senão umas poucas páginas para terminar o livro reacendia ele sua vela, arriscando-se a ser punido, caso fosse descoberto, e a ter insônia, porque uma vez terminada a leitura, a paixão com que seguira a trama e seus heróis tornaria impossível para ele pegar no sono, e ele andaria de um lado para o outro no quarto ou ficaria deitado ofegante, desejando que a história continuasse ou querendo pelo menos saber um pouco mais sobre as personagens que amara tanto. (MANGUEL, 1997, p.179)

P14 nos revela que, ao contrário de P8, possui uma leitura voraz, ansioso para a leitura do próximo livro e, assim como Proust (1871-1922), “arriscando-se a ser punido”, “varava a noite lendo”. Observemos:

P14: *Então, eu passava a noite, varava a noite lendo. Às vezes meu pai acordava na calada da noite “Menino, vem dormir!” Eu: “Já vou!”. “Menino isso não é hora de dormir, você é novo, deixe isso aí, depois você lê.” Mas eu queria ler, terminar aquele livro, mas já pra ir a outros livros.*

P14: *Eu nunca gostei de ler em cama. Porque, exatamente, nós recebíamos uma orientação pra ler numa banquinha, numa escrivaninha. Eu sempre gostei da minha biblioteca, então, com 14 anos, com 13, 14 anos eu montei meus livrinhos, eu já tinha minha biblioteca, eu produzi minha própria estante.*

Sobre as leituras realizadas na *cama*, afirma o Manguel (1997, p.180): “Ler na cama é um ato autoconcentrado, imóvel, livre das convenções sociais comuns, invisível ao mundo, e algo que por acontecer, entre lençóis, no reino da luxúria e da ociosidade pecaminosa, tem algo da emoção das coisas proibidas.” Corroboramos com a ideia de Chartier (1991, p.181) ao afirmar que uma verdadeira história da leitura “[...] não se pode limitar unicamente à

genealogia de nossos modos de ler, em silêncio e com os olhos, mas tem a tarefa de redescobrir os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos.” Observemos os depoimentos a seguir:

P13: *Ah, eu gostava de ler, geralmente, eu lia dentro de uma rede, eu gostava de ler dentro da rede ficava me balançando e lia pra mim, sempre foi assim. Hoje não, hoje a minha leitura sempre sentado mais nessa época eu lia muito dentro de uma rede.*

P15: *Eu lia na rede, sentava numa rede porque lá em casa o pessoal do brejo gosta muito de rede, o pessoal que tem fazenda, na propriedade da minha mãe tem um alpendre e ela colocava bastante rede, deitava na rede e lia, lia para os filhos dos moradores, porque, antigamente, na fazenda da minha avó tinha muito morador e tinha os filhos dos moradores aí eu lia [...] aí começava depois do jantar/ aí juntava um "bocado" de menino com menina e começava a ler/ Foi assim.*

A leitura é representada para P13 enquanto momento de tranquilidade e *aconchego*, em que era feito por si e para si, em outros termos: “[...] lia pra mim, sempre foi assim [...]”, ao contrário do que encontramos no depoimento de P15, o sujeito refere-se que a leitura era realizada por ele, na rede, ao enfatizar que “[...] deitava na rede e lia, lia para os filhos dos moradores [...]”. Percebemos, no depoimento de P15, a alteridade na prática de leitura, ou seja, ler para o outro revelam gestos de leitores e formas de ler diferentes da leitura solitária. Manguel (1997) nos revela que, a partir do século XI, na Europa, os *joglars* itinerantes recitavam versos de sua autoria ou de trovadores que escreviam canções e louvor de seus amores inatingíveis; já “ouvir a leitura do texto era uma experiência diferente”, afirma o autor:

Nas cortes, e às vezes também em casas mais humildes, os livros eram lidos em voz alta para familiares e amigos, tanto com finalidade de instrução quanto de entretenimento. As leituras ao jantar não tinham a intenção de distrair das alegrias do paladar; ao contrário, pretendiam realçá-las com diversão criativa, uma prática trazida dos tempos do Império Romano. (MANGUEL, 1997, p. 139)

A importância de atentarmos para os modos de ler dos sujeitos leitores, durante a juventude, consiste numa tentativa de resgatar as representações que estes fazem da leitura e das suas práticas de leitura, tendo em vista que as práticas culturais são dinâmicas e determinantes historicamente pelo sujeito. Manguel (1997, p. 132) descreve:

Mais tarde, quando eu tinha nove ou dez anos, o diretor da minha escola me disse que ouvir alguém ler para você era apropriado apenas para crianças

pequenas. Acreditei nele e abandonei a prática - em partes porque ela me dava grande prazer, e àquela altura eu estava pronto a acreditar que qualquer coisa que desse prazer era de algum modo pernicioso.

Observamos que a representação deste modo de ler indica alguns contrastes igualmente entre normas de leituras que definem, assim como afirma Chartier (1991, p. 179), para cada comunidade de leitores, “[...] usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contraste, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler.” Deste modo, as regras que regulam as práticas, “dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais”, que possuem diferentes gestos, além de não possuírem uma mesma relação como escrito ou estabelecer o mesmo sentido para ele. (CHARTIER, 1991).

Traçaremos, a seguir, uma breve investigação que colabore com as discussões realizadas até aqui sobre a história de leitura desses sujeitos, ou seja, apresentaremos o significado que a leitura “possuía” para os sujeitos-leitores. Lembrando que estamos pensando em um momento específico de sua história de leitura e de leitor, desse modo, esses “sentidos” são representados a partir de depoimentos que sinalizam não só a sua formação enquanto leitor, como também o perfil de professor-leitor que atua nas escolas de ensino médio de João Pessoa-PB, atualmente.

2.3. A visão dos sujeitos-leitores sobre a leitura, durante a juventude.

Ao serem questionados acerca do significado da leitura durante a juventude, os sujeitos investigados revelaram a função que atribuem à leitura vista enquanto entretenimento, diversão, prazer. Dando voz aos sujeitos:

E: O que significava a leitura para você?

P10: Significava lazer, significava lazer.

P12: Só diversão, somente. Você tem como diversão, brincadeira, a televisão ou a leitura porque você pode imaginar que você é um daqueles personagens. Então, inicialmente eu comecei por isso [...]

P13: Algo prazeroso, eu não sei definir assim exatamente, o que era pra mim, na época eu gostava daquilo, eu vivia, eu vivia o que lia, né, acho que por isso que eu fiquei doidinho que não tenho bom juízo hoje, acho que foi por isso.

Inicialmente, observamos que subjaz aos discursos desses sujeitos uma prática de leitura vista enquanto corriqueira, assim como assistir a televisão. Quando P12 aponta o fato

de que a leitura só significava *diversão*, ao usar os advérbios “só, somente”, limita a sua função, ou seja, efetivamente, a função da leitura para esse sujeito é bem clara. Por outro lado, para P12 e P13, a leitura traz consigo um encantamento, uma brincadeira: “[...] eu vivia o que lia”, “você pode imaginar que você é um daqueles personagens.”

Podemos verificar que a positividade com que é vista esta prática cultural nos revela outros pontos que caracterizam a prática de leitura como algo importante na vida do sujeito. Outras vezes, como aponta P13, a leitura poderia causar males, ou seja, provocar a loucura, como afirma Abreu (1999). Há, neste depoimento, um senso comum: quem lê muito pode ficar louco, reiterado pelo sujeito investigado. Os discursos desses sujeitos nos indicam como a leitura é representada durante a infância e juventude.

Em primeiro lugar, verificamos que a leitura representava a *viagem para outros mundos*, para se distrair ou fugir da realidade. Vejamos estes depoimentos:

P5: *Olhe:: você sabe que criança não tem essa maturidade, né, mas, hoje eu creio que era como se eu tivesse viajando, eu lendo e a história passando na minha vida.*

P16: *Era prazer, né, era prazer, muito prazer e:: assim, e se eu estivesse deprimida eu achava que era uma viagem, o livro leva você a outros mundos, você fica viajando eu digo isso para os alunos, mas eles não acreditam (Risos) Mas era uma viagem e:: eu acho que um dos melhores assim... vamos dizer assim... um meio, certo, de você é:: Sair do stress, sabe, você:: Esquecer o mundo, você viver, é isso.*

P18: *Fuga... Não era só aprendizado, quando eu comecei, era mais fuga, da realidade.*

Assim como atenta P5, a criança, em suas primeiras leituras, não estabelecerá uma função ou critério para sua leitura, nesse sentido, a recordação parte do momento em que se vivenciou a prática, ou seja, durante o ato de ler era como se o sujeito viajasse, assim como revela P16. No entanto, vejamos que tanto P16 quanto P18 revelam que a leitura “servia” para fugir da realidade: “[...] se eu estivesse deprimida eu achava que era uma viagem, o livro leva você a outros mundos [...]”.

Além disso, em seu depoimento, P18 destaca outras funções para a leitura, em outras palavras, a leitura apresenta-se enquanto *fase de descoberta, aprendizado, procura do conhecimento*, assim como revelam P3:

P3: *Pra mim uma fase de descoberta, né, eu acho que era um primeiro passo [...] era querer ler a primeira palavra, a soletrar, a descobrir tudo que você via no supermercado, na parada de ônibus você queria ler, então, assim, eu acho que é uma fase de descoberta pra mim.*

P3 revela que a fase de descoberta partiu, inicialmente, pela decodificação da palavra e o processo de soletração, possivelmente, utilizado pela escola. Ao contrário de P3, P6 não vê este momento como algo positivo em sua formação:

***P6:** A leitura antigamente era somente uma decodificação, era só decodificação, como eu te falei anteriormente (inaudível), não significava mais nada.*

Ora, enquanto para um a decodificação representava um meio de descobrir, compreender o escrito, para outro representava apenas um ato mecânico e sem valor. Provavelmente, o momento descrito por P6 nos dá indícios de como foi conduzida a sua formação enquanto leitor, até mesmo o próprio significado que estabeleceu para o ato de ler: decodificar as palavras. A função da leitura associada à aquisição de conhecimento está presente em vários outros depoimentos:

***P8:** Eu acho que, primeiro, com a questão da minha formação, como eu estava falando, de gibis e paradidáticos, diversão, depois, com o conhecimento e discussões em sala de aula, conhecimento, então, no início foi diversão depois a gente começa a perceber o conhecimento por trás da leitura, depois quando vocês isso depende do leitor e de outras [...]*

***P11:** Naquela época... significava distinção, diferença. Mesmo pequenininho! Mesmo pequenininho eu acreditava que eu me diferenciava das outras pessoas porque eu lia. Que era uma::, claro, não assim com pretensão, prepotência, mas era isso mesmo. Eu achava que era diferente ler. Se sentia diferente!*

***P14:** Naquela época, a leitura significava pra mim, **uma procura de conhecimento**. Eu não lia por brincadeira, eu lia para adquirir conhecimento. Porque quando a gente chegava, na nossa esquina, na nossa casa, tinha um grupo de alunos que já tinha lido. A gente debatia lia junto. “Você leu qual livro?” “- Ah, eu li esse... Ah, eu também, vamos trocar uma ideia.” Então, a gente concluía com os colegas. Havia uma competiçõzinha de quem tinha um conhecimento a mais ou não. Então, isso aí, era uma concorrência saudável [...]*

De modos diferentes, os sujeitos P11 e P14 apresentam a leitura enquanto *distinção*, à medida que adquiriram o conhecimento por meio dela. Percebemos que, desde a juventude, o sujeito possui uma noção de que a leitura proporciona ao sujeito uma série de benefícios que tendem a diferenciar o leitor do não leitor. Podemos afirmar que há, nas representações de leitura, uma valorização do leitor “ideal”, ou seja, aquele que gosta de ler, tem diversidade de materiais de leitura, está sempre rodeado por leitores, pratica a leitura em espaços “adequados” e, ainda, tem essa prática valorizada pela família.

Verificamos, então, um dizer naturalizado da leitura que remete para a sua supervalorização. Como destaca Sousa (2009, p. 1), “Considero o discurso naturalizado aquele que circula sempre sobre o modo do discurso verdadeiro, ou daquilo que se deve saber

como verdade, apresentado ora como um dizer anônimo, ora como um discurso de autoridade.” Nesse sentido, o discurso naturalizado apresenta esse sujeito como aquele que por meio da leitura se distingue dos demais que não leem.

Para P14, o conhecimento adquirido nos livros proporcionava certa “competiçãozinha” com os colegas da juventude, o que nos revela algumas práticas de leituras realizadas nesse período pelos sujeitos investigados: uma que se insere no campo da prática individual com o objetivo primeiro de aquisição de conhecimento, outra que se insere na prática de leitura coletiva para que, em seguida, o sujeito possa debater, medir o conhecimento e a leitura, nas palavras de P11, se diferenciar dos outros. Essas práticas nos falam da diversidade com que a leitura é vista “e dos diferentes objetivos que envolvem o ato de ler.” (SOUSA, 2009, p.3)

Somado a isso, P17 revela que, mesmo a leitura vista enquanto obrigação, na juventude, ainda representava um ato positivo, e apresenta a leitura com uma função prática: adquirir conhecimento. Contudo, neste depoimento, o objetivo também era direcionado à escola. Assim como outros sujeitos já citados, a leitura apresenta a visão de ludicidade, o que ajudou a construir o gosto, em seguida, o ato de ler toma outra configuração na vida do sujeito: “botar na cabeça, né, eu preciso ler, eu preciso ter conhecimento aqui dentro do colégio, tirar boas notas, etc.”

***P17:** Olha, significava muito obrigação, certo? Não vou mentir... Só reconheci o bem da leitura depois, na infância, eu tinha uma leitura muito pragmática. Eu lia muito, mas era muito pragmático, porque eu gostava de:: ter na cabeça que eu podia ser uma pessoa inteligente/ acho que fazia parte de minha infância, eu pedi aos 9 anos eu pedi um dicionário de presente, aqueles grandões que vendiam pela editora globo e tal, então, não tinha computador na época, então, enciclopédias e dicionários era a minha leitura favorita. O objetivo era visando acumular conhecimento para a escola e etc, eu gostava muito disso aí... Eu tive uma visão lúdica a priori, mas depois... eu já tinha uma visão pragmática de:: botar na cabeça, né, eu preciso ler, eu preciso ter conhecimento aqui dentro do colégio, tirar boas notas, etc. Era bem pragmático, não era muito lúdica não a partir desse momento não, tanto é que eu, nesse tempo, fui um leitor de literatura, enciclopédia, ciência, os livros didáticos como um todo. [...]*

Aqui, os objetos de leitura se fazem presentes, são livros de literatura, enciclopédias, dicionários, livros didáticos. Percebemos a presença de objetos que se voltam tanto para o âmbito pessoal, como para o âmbito escolar, caracterizando o depoimento de P17. Lembrando que o prazer, a diversão e a ludicidade com que era vista a leitura são deixados de lado a partir do instante que o leitor imprime à leitura outro objetivo. Vejamos os depoimentos abaixo:

***P2:** Divertimento. Prazer, não tinha muitos amigos aí eu ia ler.*

P7: Ah, a leitura era tudo, quer dizer a leitura foi tudo na minha vida e continua sendo porque nas páginas de um livro eu conhecia outras pessoas da minha idade que tinham forma de pensar diferente e às vezes não eram diferentes, outros lugares geralmente histórias voltadas mais para adolescentes que sempre se passam Rio de Janeiro, São Paulo e situações semelhantes que aconteciam com a gente aqui no Nordeste, Paraíba, então, essas histórias que me atraíam.

P2, por não ter amigos, encontrava nas histórias lidas os companheiros de aventuras. Tal como P7, a leitura proporcionava o encontro com personagens em que o sujeito leitor se identificava a ponto de não sentir-se só, como aponta em seu depoimento.

Acreditamos que as análises realizadas até esse momento permitiram-nos conhecer um pouco dos sujeitos professores em suas leituras – sua história de leitura e suas práticas leitoras. Do ponto de vista da aprendizagem da leitura, os sujeitos revelam que muitos foram alfabetizados por meio das Cartilhas e, através delas, iniciaram sua formação leitora. As influências partiram do seio familiar e da escola, no entanto, não chegamos a conclusão de quem influencia mais estes sujeitos. Nesse sentido, é relevante apontar que os meios para difusão da leitura provêm de lugares distintos.

A leitura ora é vista sob a perspectiva positiva, ora sob a perspectiva negativa, representada por punições e ameaças. Os modos de ler são bastante distintos, algumas vezes sozinhos no quarto, outras vezes a leitura se desenvolve coletivamente, acompanhados pelos pais, mães ou tios, na residência e na calçada ou na escola com o professor. Em linhas gerais, a leitura significava para esses leitores divertimento e prazer, daí termos certa singularidade nos objetos de leitura, geralmente apresentados enquanto paradidáticos e gibis.

Para as discussões que se seguem, fizemos perguntas sobre como o professor se vê enquanto leitor, a contribuição da universidade para sua formação leitora, como também se as leituras acadêmicas os habilitaram a trabalhar a leitura enquanto conteúdo de ensino, em sala de aula. Em um segundo lugar, focando suas escolhas individuais, procuramos verificar quais autores esses professores mais admiram e por qual motivo, além de investigarmos o livro que eles consideram mais importante para sua vida. Por fim, procuramos recuperar seus modos, gestos e práticas de leitura, assim como as funções e concepções do sujeito professor.

CAPÍTULO III

SUJEITOS PROFESSORES, SUJEITOS LEITORES

“Como dizia Sartre: Sou um homem que vivo e durmo entre livros.”

(Professor 17)

Neste capítulo, buscamos conhecer as práticas de leitura dos professores, destacando, principalmente, sua prática profissional, o que nos conduziu para investigar o significado atual de leitura para esses sujeitos, assim como seus modos e gestos de leitura e de leitor. O recorte para análise dos dados será investigado a partir dos depoimentos resultantes das seguintes perguntas:

8. A Universidade contribuiu para sua formação como leitor?
9. O que você acha das leituras acadêmicas? Elas te serviram em sala de aula?
10. Hoje, como você se considera como leitor?
11. O que você lê?
12. Quais autores você mais admira? Por quê?
13. Qual o livro mais importante para você?

14. Você lê com frequência?
15. Você sente alguma dificuldade ao ler?
16. Você costuma frequentar a biblioteca?
17. Você diria que lê mais por obrigação ou por prazer?
18. O quê você lê por prazer?
19. O quê e onde você lê com mais frequência?
20. Quanto tempo você dedica a leitura?
21. Como você lê? E em quais lugares?
22. Você costuma reler? O que você reler? E por quê?

23. E hoje o que significa a leitura?

3.1. Atualmente, a leitura é...

No que diz respeito às marcas presentes nos depoimentos que seguem, destacamos algumas semelhanças entre os leitores, assim como certas particularidades que chamaram a nossa atenção. Acreditamos que os depoimentos dos sujeitos, até aqui, constituem os sentidos que hoje eles atribuem às suas primeiras experiências leitoras. A partir dessas reflexões, pretendemos discorrer, neste segundo momento de análise, sobre a visão que o sujeito, agora

detentor de uma posição social determinada pelo profissional “ser docente”, possui enquanto leitor.

Inicialmente, os sujeitos se assumem enquanto leitores assíduos, reafirmando o discurso de que professor é um ser em construção:

E: Hoje, como você se considera como leitor?

*P3: Nós que somos professores, assíduos, não é? Porque professor **nunca** para de estudar, professor **nunca** para de ler, professor **nunca** para de descobrir, professor, então, como diz: “boa sorte para todos, sucesso são para poucos”, então, assim para você alcançar o sucesso, professor **nunca** para de estudar, ele **nunca** para de pesquisar tem que ser um professor-pesquisador, então, **tem** que ser uma leitura assídua.*

*P9: Eu leio **bastante, constantemente** eu **sempre** tô lendo, né.. além de ter leituras, minhas leituras do trabalho né.. as coisas que eu tenho que ler para me ajudar no trabalho, as minhas leituras também de cabeceira, porque eu **sempre** tenho um livro de cabeceira pra ler, **sempre** tô lendo alguma coisa. [...](grifos nosso)*

O advérbio de negação “nunca” é reiterado diversas vezes no enunciado de P3, que recupera o discurso recorrente no meio acadêmico e profissional de que o docente deve ser também pesquisador, para que alcance o sucesso e seja socialmente reconhecido. Os advérbios em destaque, no depoimento de P9, enfatizam uma leitura assídua, ora referindo-se ao fazer docente, ora às leituras por prazer, vistas como leituras de “cabeceira”.

A leitura, como podemos verificar a partir destes enunciados, está diretamente associada à aquisição de “conhecimento”: *estudar* e *descobrir*. Deste modo, destaca-se não uma concepção de leitura, mas a função, ou seja, a leitura serve para preenchimento de um ser “incompleto” que a todo o momento precisa ser moldado, por isso: “[...] ele nunca para de pesquisar **tem** que ser um professor-pesquisador, então, **tem** que ser uma leitura assídua.” (grifo nosso). O verbo “ter”, com sentido empregado no imperativo, confere ao enunciado a noção de imposição, *obrigação*. Assim, a sociedade, por meio dos discursos cristalizados em diversas esferas sociais, imprime ao professor a ideia de que ele é um eterno leitor, punindo aquele que não é produtivo. Vejamos outro dizer:

P6: [...] todos os dias leio, quando estou no ônibus leio, quando estou no shopping esperando alguém leio.

Vemos, no depoimento de P6, não apenas uma leitura por prazer, mas também por um lado a obrigação de garantir um tempo útil, como aponta Foucault (1987, p. 128-129): “[...] procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; **trata-se de constituir um**

tempo integralmente útil.” (grifo nosso) Nesse sentido, este sujeito não pode perder tempo, por isso ele lê em diferentes lugares, muitas vezes não apropriados para a leitura do professor.

Nessa perspectiva, salientamos que, ao enunciarmos, falamos de um lugar e sob um ponto de vista determinado. Há sempre uma visão especial do sujeito sobre o objeto, no momento interativo em que ocorre a produção de sentido ou fenômeno singular. P3 e P9, assim, emitem seu ponto de vista conforme o lugar ou situação em que se encontram. No livro *Leituras do Professor*, organizado por Marildes Marinho e Ceris Salete R. da Silva (1998), verificamos uma série de dados que exemplificam a representação de que os *professores são ‘não-leitores’*, manifestada na imprensa, em denúncia do baixo grau de letramento revelado por suas práticas de leituras ou seus usos de escrita, como bem tratam os exemplos citados no decorrer de todo o livro.

Um dos textos publicados nesse livro é o de Antonio Augusto Batista (1998), no qual observamos alguns questionamentos sobre essa “representação” do docente brasileiro. Segundo o autor, se houver o reconhecimento de que de fato os docentes não são leitores, isto dificultaria a possibilidade do desempenho de suas atribuições como formador de alunos leitores e sujeitos críticos. Somado a isso, Batista (1998, p. 26) aponta:

Se essa representação do docente brasileiro é adequada, ler não faria parte de suas necessidades cotidianas e não seria uma das formas utilizadas por ele para construir um sentido para a realidade e o estar no mundo. Não seria também um instrumento por meio do qual ele buscaria conhecimentos e informações, seja como indivíduo, como cidadão ou profissional. A realização de práticas de leitura não lhe possibilitaria uma inserção no mundo da cultura escrita, particularmente da cultura do impresso [...]

Em nossa pesquisa, corroboramos com a posição de Batista (1998) de que o professor é leitor, principalmente, porque este se encontra inserido no espaço escolar construído em torno de uma rede de práticas que faz uso intensivo de vários recursos que exigem a leitura do escrito: o livro didático, os textos literários, livros paradidáticos, os apontamentos no quadro-negro, as gramáticas e os livros complementares, entre outros, como revela Sousa (2009). Portanto, a questão não é se o professor se constitui ou não enquanto leitor, mas a (re)afirmação do discurso impregnado de outras vozes que conferem “a necessidade de ler”.

Contraditório a esta “necessidade” de leitura, P12 se assume enquanto leitor “limitado”, pois seus atos de leituras dominantes provêm da esfera escolar:

P12: *Eu me acho limitada, porque eu me vejo muito presa [...] Eu passei as minhas férias inteiras, agora, no mês de julho só nos livros da Estadual*

(vestibular). Há coisas que eu quero ler, mas eu não posso. [...] Eu me acho limitada por isso.”

Nesse cenário de representações sobre a história de leitura desses docentes, o lamento é uma constante quando se trata de avaliar a situação de “falta de tempo para a leitura”. O depoimento de P12 revela que este elemento é um fator que interfere bastante na quantidade e qualidade de leitura. Assim como P14 e P16, seus interesses dividem-se entre as leituras que realizam pela necessidade da profissão docente e aquelas que escolheram, por prazer. Vejamos:

P14: *É lógico que a nossa leitura é:: vamos dizer: “eu leio vinte e quatro horas um livro”, isso é mentira, né, nós não temos tempo, eu sou professor. Professor que dá aula de manhã, tarde e noite, **então, o nosso tempo de leitura é o tempo que nós podemos aproveitar em casa [...]***

P16: *[...] você não tem mais tempo hoje, eu não tenho mais tempo, **porque a escola toma o seu tempo, totalmente, toma o seu tempo com aquelas coisas (leituras) muito técnicas [...]** Quando eu paro estou exausta, não tenho mais condições de ler, mas isso eu senti muita diferença quando eu passei a ser moderada, acontece uma dificuldade, você começa a ter dificuldades que antes era tudo mais fácil [...] também ela interfere no entendimento, **interfere quando você começa a parar (de ler), então eu aconselho a você nunca parar.***

P12 declara que seu tempo disponível para realizar leituras paralelas às acadêmicas é escasso: “Há coisas que eu quero ler, mas eu não posso.” P14 revela que a própria condição profissional restringe o leitor, assim, não pode dedicar-se à leitura com muita frequência, devido às suas atribuições: “dá aula de manhã, tarde e noite [...]”. Este ritmo de exercício mental e físico em que se encontra imerso o docente reflete numa exaustão, primeiro, o cansaço físico, “não tenho mais condições de ler”, assegura P16. Segundo, dificuldades na apreensão dos sentidos: “[...] acontece uma dificuldade [...] também ela interfere no entendimento, interfere quando você começa a parar (de ler), então, eu aconselho a você nunca parar.”

Esses professores não questionam diretamente a falta de tempo, mas o tempo reduzido para a leitura por prazer. As leituras escolares que possuem valores relacionados à aquisição de conhecimento para práticas de ensino e de aprendizagem são as que consomem os minutos do professor, “[...] escola toma o seu tempo, totalmente, [...] com aquelas coisas (leituras) muito técnicas [...]”. Quando P16 fala que “[...] o nosso tempo de leitura é o tempo que nós podemos aproveitar em casa [...]”, refere-se, nesse caso, às leituras vistas enquanto lúdicas e prazerosas realizadas em espaços particulares e aconchegantes, sem pressa, nem amarras.

P16 afirma que o cansaço é decorrente de tantas leituras para depois afirmar que, a partir do momento que você “para de ler”, surgem algumas dificuldades e, vai além, “aconselha a não parar”. Estamos diante de um discurso, em um primeiro momento, contraditório, ou seja, um sujeito que lê e que não lê. Na verdade, P16 discorre sobre dois objetos de leitura de natureza distintos: um que causa cansaço e é inerente à profissão docente; outro que, sem sua prática cotidiana, limita o sujeito ao entendimento do texto narrativo: a literatura. Desse modo, esses professores se veem enquanto leitores mais voltados para textos acadêmicos que literários ou de outra natureza ou, ainda, de alguns gêneros específicos desse domínio.

Questionamos os docentes sobre as leituras realizadas durante a formação inicial e se elas lhe serviram na formulação de práticas de ensino em sala de aula, tendo em vista que os cursos de Letras têm como objetivo a formação de professores atuantes. Primeiramente, os discursos, nos documentos oficiais, revelam que as leituras acadêmicas possuem um papel importante na formação *crítica* do docente. Segundo a LDB, em seu artigo 43, inciso I, a educação superior tem por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Vejamos o que dizem P14 e P7:

E: O que o senhor acha das leituras acadêmicas?

P14: *Elas serviram sim, lógico. Não, como uma verdade [...] A leitura acadêmica é um meio, mas não é um fim. As teses acadêmicas, elas são importantes porque dá outro viés. Você a cada dia tem outro olhar de uma tese de um doutorando, de um mestrando. Agora nós não podemos ficar só na aquele olhar da leitura acadêmica, você precisa desenvolver seu ponto de vista crítico e literário. [...]*

P7: *Sim, [...] eu considero os textos acadêmicos essenciais na formação de qualquer professor, agora, é preciso saber como trabalhar essa teoria na prática não só como saber trabalhar porque a prática, a realidade é difícil, o sistema ele é muito rígido, então, o novo às vezes não tem espaço para entrar, então, muitas vezes não é culpa do professor porque o professor conhece já que ele teve a formação, porém, há obstáculos maiores que é difícil aliar teoria e prática [...]*

Como destacou P14, as teses acadêmicas desenvolvem conhecimento e dão um retorno à sociedade sobre questões problemáticas e possíveis resoluções. Logo, os textos acadêmicos favorecem a reflexão sobre as “verdades” que são produzidas nas universidades, aplicando-as às realidades escolares, por isso, “Ela é muito importante para a formação do educando na universidade”, revela P14.

Assim como P14, P7 acredita que os textos teóricos o formaram criticamente, contudo, confessa que na escola falta uma maior relação entre teorias e a prática em sala de aula. Esta não é uma lamentação atual: Sales (2009), ao analisar a história de leitura dos sujeitos

ingressantes no curso de Letras, alerta que um dos problemas apontados durante a graduação foi exatamente a distância entre as teorias estudadas e as aplicações na prática docente. P7 aponta que muitos outros fatores independem da vontade do professor, por diversos motivos: “[...] a realidade é difícil, o sistema ele é muito rígido, então, o novo às vezes não tem espaço para entrar.” Nessa mesma perspectiva, muitos professores relatam que as formações trazem “novidades”, novas teorias, novas concepções, mas a aplicabilidade não é condizente com a realidade. A partir desse discurso, bastante recorrente, acreditamos que não existem fórmulas prontas, pois a realidade é ímpar, assim, as teorias contribuem ou devem contribuir para capacitar o sujeito, levando-o a refletir criticamente sobre a sua prática.

Para isso, são necessárias leituras que apresentem ao leitor, como expõe P17, uma “pluralidade de visões”, por isso a necessidade de leituras com este viés para a “maturação” do sujeito:

***P17:** São necessárias, né? [...] você precisa ter a pluralidade de visões, mas a leitura acadêmica é necessária, pois faz parte de um processo de maturação, né, principalmente para quem quer ser professor. Você vai trabalhando com níveis diferentes de processamento de textos, né? Por exemplo, tem leitura acadêmica que eu odiei, mas foi necessária, entendeu? Eu trabalho muito com essa visão de necessidade de leitura não é só o ludismo, não é, eu acredito que a leitura tem um viés necessário também porque há níveis diferentes de comunicação e a maioria que é lúdica uma linguagem mais transparente, mais fácil de:: (mais fluente) muitas vezes trazia um texto denso, um texto que requeria um...uma atenção maior, uma tradução difícil, por exemplo, o russo que já é difícil por natureza traduzir, então, eu acho necessário. Por mais que eu não concorde com determinada teoria ou visão mas é necessária...*

Para a aquisição de competências e habilidades durante este período de formação, o graduando deverá conhecer diferentes perspectivas teóricas para a investigação de fatos, sejam eles linguísticos ou literários, para fundamentar sua formação teórica/prática profissional. P7 declara que “todos os textos teóricos me serviram como: uma formação mais crítica, seja da área literária, seja da área linguística”, afirmando as finalidades de leituras teóricas.

Outro dado consiste nas leituras vistas como “insuportáveis”, conforme aponta P5.

***P5:** Olhe, depende da cadeira, olhe agora eu vou lhe dizer **francamente**, tem disciplina que as leituras são insuportáveis. Latim, nossa senhora, a cadeira de latim, metodologia do trabalho científico, **francamente**, é uma coisa bem... Até mesmo porque a ABNT está sempre mudando, então, é uma leitura que você **tem que engolir**.*

Verificamos , no entanto, que este sujeito pode não mais se referir a leitura e sim faz uma crítica avaliativa do currículo do curso no qual se graduou. P5 refere-se à manutenção de certas disciplinas no currículo que para este sujeito seriam “dispensáveis”. A disciplina de Latim, por exemplo, parece-nos essencial para compreensão de uma cultura história de comunicação que vigorou por diversas civilizações e períodos.

A maior parte dos professores declarou que as leituras acadêmicas promoveram uma reflexão e transformação da realidade escolar a partir da pluralidade de temáticas.

P17: *Com certeza. Sobretudo agora no mestrado, tem muita coisa que eu li, não usei, mas foi altamente necessário, entendeu? Pra você ter pluralidade, você vai defender um argumento ali, na defesa, de vários argumentos sobre uma pesquisa, então, quanto mais plural você for melhor, eu acho extremamente válido você ter a necessidade de leitura.*

O sujeito, primeiramente, revela que as leituras acadêmicas, principalmente as realizadas na Pós-graduação, tiveram grande importância. Afirma que, durante a graduação, houve necessidades de estudar certos textos, mas não fez uso delas. Em um segundo momento, aponta que ,com o decorrer do tempo, essas leituras prévias foram essenciais para o desenvolvimento de seus conhecimentos e o processo de construção argumentativa que precisou aperfeiçoar para exposição de sua pesquisa. Temos, então, uma contradição nessa fala: ora temos a “necessidade” de ler que é um ponto positivo para este sujeito, pois expõe o leitor a uma diversidade de textos; ora as leituras não foram sequer utilizadas posteriormente.

Deste modo, é quase unânime a defesa da *contribuição da universidade para a formação leitora* desses sujeitos. Como descreve P5: “a Universidade abriu as portas.” Observemos alguns discursos e revelações:

P1: *Sim, com certeza. Porque quando a gente chega na Universidade a gente vê que [...] tem que ler, pelo menos um livro de cada disciplina, então, pra ter uma formação bacana, assim, não só/ aqueles resumos e as apostilas que os professores davam, mas pelo menos a leitura de um livro daqueles que fazem parte das referências desses professores, trabalhando em cada semestre [...]*

P17: *Com certeza, a imposição de leitura é muito grande. O curso de Letras, sobretudo, se você não tiver o hábito de leitura, não é nem prazer de leitura, se não tiver hábito de leitura você não consegue sair... Satisfatoriamente do curso, não é, você sabe bem isso... [...]*

P1 e P7 revelam o acesso aos livros e às leituras que a universidade lhes proporcionou. Quando P1 menciona o gênero apostila, provavelmente refere-se à cópia de capítulos de livros ou artigos científicos, que constituem o referencial bibliográfico das disciplinas. Notemos que

se limitar ao uso de parte de capítulos, para P1, não proporciona uma formação profissional significativa, mas a universidade promoveu o acesso a outras leituras indicadas pelo professor, ainda que não trabalhadas em sala de aula.

Já P17 confessa que “a imposição de leitura é muito grande” no curso de Letras. Sobretudo, aqueles sujeitos que não possuem o hábito de leitura provavelmente sentirão dificuldades em acompanhar o andamento do curso. P17 também sugere que, para uma formação adequada para o exercício profissional, o graduando em Letras precisa ler não apenas por prazer. P5 fala da importância de leitura na universidade comparando com leituras anteriores:

***P5:** Muito, muito porque a minha leitura antigamente é uma leitura mais juvenil quando eu entrei na universidade eu **vi que existia outro tipo de leitura**, hoje **eu sou apaixonada por linguística**, sou fã de Marcos Bagno, sou fã de Marcuschi, então, assim parti para uma leitura científica sai do empirismo fui (inaudível), entendeu? Nesse sentido, nesse aspecto, foi muito bem pra mim, a Universidade abriu as portas.*

P6:** Contribui, porque quando eu entrei na faculdade eu pensava que era só gramática e quando **eu me deparei com a leitura** eu fiquei realmente bem estatalado, né, e:: foi interessante para mim porque **ela divulgou a minha expansão de livros [...]

P6 apresenta outro dado: o discurso de alguns alunos recém-ingressos no curso de Letras que acreditam que as disciplinas do curso terão como foco o ensino formal da gramática. Sobre isso, Sales (2009, p. 126) apresenta: “A preocupação desse sujeito, portanto, é com o aprender sobre gramática e não com o aprender sobre leitura.” P6 assegura, ao contrário dos sujeitos da pesquisa de Sales, que ao deparar com a leitura ficou “estatalado”, ou seja, foi uma surpresa, pois desencadeou um processo de expansão de conhecimentos por meio do acesso a outras leituras e livros.

Os professores universitários assumiram uma posição significativa na formação leitora desses sujeitos. Vejamos:

***P7:** Contribui, contribuiu bastante, principalmente, depende dos professores também (sorrisos) tem essa questão, né, que dependendo do professor ou você ainda ia buscando mais dos livros [...] mas o professor também ele:: é como um líder, ele tem o poder de seduzir alunos pra leitura [...]*

***P12:** Mui::to. Não esqueço um professor que eu tive... Professor de Literatura Brasileira. Tudo que ele falava ele comprovava com verso com um trecho de um livro. Eu dizia: como é que pode esse homem caber tudo isso dentro da cabeça dele. Eu dizia: Ah, eu quero ser assim também. Então, esse professor foi muito responsável por isso. Fazer com que o aluno se interessasse nessas pesquisas. Foi ótimo!*

P7 e P12 revelam a importância que professores possuem enquanto condutores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. A liderança que o docente assume perante esses sujeitos é positiva, segundo P7, “ele tem o poder de seduzir alunos pra leitura”. P12 destaca um sujeito, em particular, um professor de Literatura Brasileira que ministrava uma aula dinâmica e possuíam memorizados alguns trechos e versos das obras para exemplificar as informações passadas. Esta prática estimulou P12 e serviu de espelho para o domínio de práticas de ensino.

De modo geral, os dados revelam que a graduação contribuiu para a formação de suas leituras, como declarou P2: “Sim, sim, me deixou mais crítico”. Mas, este sujeito está se referindo a quais leituras? Toda e qualquer leitura tornaria o sujeito crítico? Vejamos o que os docentes dizem ler:

E: *O que você lê?*

P1: *Olha, além das, das:: dos assuntos relacionados com a língua portuguesa, tanto na área de produção, como gramática e literatura eu li muito é:: livros jurídicos de direito, gosto muito, assim, a legislação por isso que eu não tive dificuldade a questão do PCN, né, a legislação que rege a educação do Brasil [...]*

P5: *Pra ser sincera, os meus planos de aula, os meus livros, o material de sala de aula, sabe, essa parte é a parte frustrante [...]*

P7: *É:: textos literários e textos acadêmicos; revistas, leio sempre, acompanho os jornais, os principais jornais nacionais locais todos os dias e me manter informada com o que está acontecendo.*

Se levarmos em consideração dados quantitativos, chegaremos à conclusão de que grande parte dos sujeitos investigados respondeu que realizam leituras voltadas para o cotidiano escolar no que concerne à disciplina de língua portuguesa, nas diversas áreas de ensino: produção de texto, gramática e literatura, além de temáticas que lhes deem conhecimento pedagógico sobre os documentos oficiais que regem a educação no país. Verificamos a presença de um professor que tem a preocupação em manter-se sempre atualizado, por meio de alguns suportes como revistas e jornais.

Semelhante fato aponta Sousa (2009, p.7), a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida sobre a leitura de professores: “os jornais e as revistas, do ponto de vista dos textos que veiculam, parecem atender a uma necessidade do professor-leitor de se manter informado e atualizado.” E acrescenta:

Essas são noções (informação, atualização, conhecimento) que carregam uma positividade que dá conta de uma imagem bem sucedida de professor (ou de professor reconhecido socialmente). O professor precisa saber (?) e

como ele está sempre em desvantagem (não tem tempo), a informação rápida, via jornal e revista, parece querer dar conta desse referência ao saber. (SOUSA, 2008, p. 7)

Contudo, é preciso ressaltar que P5 não demonstra satisfação ao expor suas leituras. Para ela, a leitura dos planos de aula e do material em sala de aula revela-se um desestímulo, ou seja: “[...] essa parte é a parte frustrante [...]”. Vejamos outras aspectos relevantes nos depoimentos dos professores:

P9: *hoje né eu leio muito atualidade por conta das redações do vestibular muita, muitas redações é... [...] alguma coisa relacionada aos conteúdos [...] **está semana eu não estou lendo nada**, só redações por que foi semana de prova eu tenho que ter o prazo de entrega das atividades. É também, tudo é prazo.*

P10: *As obras literárias do PSS (sorrisos) e paradidáticos, né. A última obra que estava nesse contexto que eu li foi o Caçador de Pipas porque os alunos estavam lendo muito e eu queria saber também, achei interessante pelo resumo que eles diziam, aí eu comprei, li para depois comentar com os alunos.*

Segundo P9, as leituras de textos de atualidade veiculam informações sobre os acontecimentos presentes que possivelmente serão aproveitados para o ensino em provas de redação, visando aos vestibulares. A leitura, para esse sujeito, é aquela que fazemos em outros espaços que não aos escolar. Assim, as redações não se configuram enquanto leituras significativas, como a literária, “[...] **está semana eu não estou lendo nada**, só redações.” P10, por outro lado, declara que suas leituras literárias têm sido condicionadas pelas escolhas coletivas de seus alunos, assim, os comentários e o interesse dos alunos pelo *Best Seller* o Caçador de Pipas, por exemplo, fizeram com que comprasse o livro para que, posteriormente, pudesse comentar com os alunos.

Este docente, assim como os anteriores, busca assegurar a postura do “bom” professor, aquele que se preocupa com a sua formação para a manutenção de boas aulas informativas, que se mantém sempre atualizado e aquele que respeita as leituras individuais de seus alunos, não os oprime ou limita suas escolhas literárias. P18 revela que algumas práticas de leituras do professor e o que causa em seus alunos:

P18: *[...] eu notei que eles prestam mais atenção quando eu estou falando sem livro por perto, se eu pegar o livro e começar a ler e vamos parar e vamos explicar, chama mais atenção do que se eu estiver mais segura do assunto, e chegar na frente da sala e falar, falar eles se interessam mais, aí esse tipo de leitura de acordo com a leitura que eu vou dar [...]*

A segurança nos conteúdos e nas leituras, durante a aula de leitura, sem qualquer material às mãos, parece que chama mais a atenção dos alunos à aula, segundo depoimento do professor. Esta prática é interessante, pois, ao recordarmos das práticas de leituras dos docentes durante a infância, retomaremos a figura do *contador de histórias*, representado, em sua grande maioria, por um familiar ou o próprio professor que promovia o contato da criança com o escrito de forma lúdica e prazerosa. Logo, as aulas mais expressivas, sem a dinâmica formal da hierarquia professor-aluno-quadro, desencadeiam uma série de fatores que chamam a atenção do aluno fazendo com que o aprendizado esteja inerente à interação de ambos os sujeitos.

A leitura das obras clássicas brasileiras é bastante enfatizada pelos docentes, principalmente, por serem obras requisitadas nos Vestibulares. Esse é um dado que merece atenção, pois revela uma leitura da literatura decorrente de uma exigência profissional, ou seja, o professor precisa conhecer (ler) os livros que seus alunos são obrigados a ler.

P3: Clássicos, romances, eu sou mais baseada em clássicos, por exemplo, Machado de Assis, Manuel Antônio, todos eles assim:: clássicos pra mim hoje está em primeiro lugar porque é o que cai no PSS, não é, é o que cai no ENEM, então, é o que a gente tenta buscar baseado nos clássicos.

Os dados também apresentam um discurso que revela práticas voltadas para o ensino em sala de aula, para a formação profissional e, por último, atos de leituras mais particulares e individualizadas. A partir do relato de P13, a seguir, podemos compreender que a escolha do gênero literário é determinada não pelo gosto, mas pela quantidade de páginas:

P13: Bem. A minha leitura é um pouco diversificada, né, eu leio romances, né, gosto muito do romance, mas tá ficando cada dia mas difícil lê romances, né que a gente geralmente tem um dia muito atribulado, tem horários, né, então, é:: eu já optei pela leitura do conto, a história curta [...]

O surgimento de um novo público leitor tem reconfigurado as relações que se instauram entre leitor e leituras. Assistimos a uma revolução cada vez mais ascendente na circulação e produção da tecnologia que produz inúmeros meios da disseminação de textos. Surge, assim, o estereótipo de um leitor dinâmico e econômico, suas leituras são selecionadas, não mais por prazer, mas por uma limitação, pois, na verdade, o que o preocupa é o modo de adquirir o maior número de informações possíveis, pois já não tem tempo a perder. Ao contrário deste leitor, P14 se revela um leitor que realiza uma dinâmica de leituras diferenciadas:

P14: *Eu leio literatura. Eu leio, eu procuro ler lógico, jornais, revista, mas isso aí é no dia a dia. Mas eu procuro ler a minha literatura que não deixei de ler. Por exemplo: Se eu não li ainda Vitor Hugo, Os Miseráveis, eu li em parte, eu estou lendo. Eu continuo ler os livros clássicos. Não deixo de ler os clássicos, não. Eu leio poesias clássicas ainda, da cultura grega, latina e romana. Eu leio aqueles poemas clássicos. Eu leio ainda Camões, eu tenho quatro edições de Camões. Eu vou lendo, pra você não perder o viés da leitura. Essa leitura da gente já é uma leitura mais, cuidadosa, é anotando, riscando, colhendo algumas coisas que você não viu. Não é uma leitura mais assim, por ler, só por ler por prazer não. É uma leitura já pra estudo, anotando pra um dia quando você precisar de alguma coisa está lá anotado, alguma coisa de referente. Já pensando na prática em sala de aula. Na prática em sala de aula, exatamente, um viés. Muito bom, é isso, a gente lê muito e vem na mente essa parte.*

P14 atribui funções distintas à leitura: ora é um leitor que lê porque tem receio de perder “o viés da leitura”; ora dá sentido ao texto a partir de seu próprio escrito, é leitor que lê cuidadosamente, “anotando, rabiscando”, para, se necessário, usar em sua sala de aula. Ele desenvolve uma leitura voltada para o estudo, fazendo apontamentos, “anotando pra um dia quando você precisar de alguma coisa está lá anotado, alguma coisa de referente.”, pensando, portanto, na sua prática docente.

P6 resume um perfil de leitor que lê de tudo:

P6: *Eu leio escritores consagrados, eu leio a Bíblia, leio pessoas, pessoas assim, leio o meio, leio o mundo, leio vamos dizer, [...] não leio só língua portuguesa, leio Irandé Antunes, não sei se você conhece, leio... saiu abrangendo todo o meu conhecimento em língua portuguesa, em leitura de sintaxe, morfologia, como ensinar ou melhorar o meu ensino, não só leio isso, mas eu leio autores, leio notícias, eu acho que o professor tem que ser preparado pra tudo, leio telejornal porque as pessoas só assistem, mas eu leio telejornal, né, e tudo isso.*

Ele não só lê os clássicos, ele lê “tudo”, todas as leituras que a sociedade espera que sejam lidas por um professor formador de leitores. Até as pessoas são lidas por esse docente, demonstrando, possivelmente, uma resposta ideal para o que se espera de um professor.

Segundo Bakhtin (2012), o enunciado constitui uma unidade comunicativa da língua e se difere das unidades linguísticas por levar em consideração aspectos como: o sujeito, a história e a situação comunicativa do discurso. Para o autor, o discurso é orientado para a resposta e, assim, ele não pode “esquivar-se” à influência profunda do discurso da resposta antecipada, como destaca o autor. O trecho em destaque no relato de P6 configura um discurso, como já vínhamos discutindo, de totalidade de leituras e da postura impecável do

professor, postura esta que se determinou socialmente e que foi moldando o sujeito a determinadas regras das quais não se é possível escapar. Vejamos os depoimentos abaixo:

E: Quais autores você mais admira? Por quê?

P8: Quando eu penso que estou gostando de um autor aí vem o outro e:: aparece aí eu fico mais encantado. Partindo do lado do entretenimento eu gosto muito do Machado de Assis, eu gosto bastante[...]

P9: [...] Gosto de machado de Assis algumas coisas gosto de José Saramago também que é português gosto de Camilo castelo branco também que é português. [...]

P10: Eu gosto de Machado de Assis, é:: ... Graciliano Ramos e dos poetas brasileiros, eu gosto de Castro Alves, gosto dos autores atuais, gosto de Luís Fernando Veríssimo da forma humorística que ele trabalha, Moacyr Scliar, são escritores que eu tenho:: bem variados.

P14: Eu admiro Machado de Assis, pra mim o Machado, a forma dele escrever. E ele é um escritor *sui generis*, foi além do tempo dele. O “Memória Póstuma de Brás Cubas” ele abre uma narrativa que ninguém esperava, um defunto, não só um ator defunto, mas um defunto autor. Essa conversação com o leitor, ele pegou de Manoel Antônio de Almeida em “Memória do Sargento de Milícias”, sendo que ele só escreveu um livro, ele não desenvolveu mais essa técnica, Machado de Assis pegou, desenvolveu e introduziram (inaudível) e fizeram isso como clichê pra ele.[...]

P17: Olha, eu admiro muito Machado de Assis, foi ele que me incentivou a adentrar nesse mundo de ficção, conheci muito sobre o ser humano lendo a obra dele, é o que me dá mais prazer hoje em dia ainda, gosto muito de vários... em fim, mas ele é o grade nome pra mim da literatura e da língua portuguesa.

Machado de Assis está entre os autores da Literatura Brasileira mais citados; não é de se admirar que surjam várias pesquisas voltadas para o estudo de sua obra, eventos e grupos de discussões que dialoguem com a comunidade as particularidades de seus textos. Este autor se configura sob dois vieses: o prazer e a estética. Ora o professor se refere ao prazer da leitura dos textos, ora direciona suas escolhas pelo estilo da escrita do autor, como fala P14. Além desses elementos, a admiração se configura pelo “agradecimento” aos personagens e ao autor que permitiu que P17 conhecesse o “ser humano” a partir da leitura de sua obra.

Outros autores são citados pela contribuição acadêmica que proporcionaram a alguns sujeitos. A aplicabilidade de alguns textos de Marcos Bagno ou Irandé Antunes, por exemplo, proporcionou ao professor uma forma de ver a sala de aula sob outro ponto de vista, transformando a sua prática. Foram leituras que (re)configuraram leitores. Observemos:

P5: Olhe, eu admiro a:: eu admiro bastante Marcos Bagno, [...] porque ele revolucionou, sabe, ele chegou com a sociolinguística bem atual e ele passou de forma científica e não empírica justificou os dez mitos de uma maneira bem madura, sabe muito interessante [...] são autores da linguística que revolucionaram **eu gosto desses conteúdos demais, se eu pudesse lecionar linguística eu não ensinava gramática**, não é que eu queria abolir a gramática,

entenda, eu quero que a gramática seja ensinada de uma forma prescrita, aliás, descrita e não prescrita, a gramática, vale frisar, que ela prescreve, entendeu? E a linguística descreve, então, há uma enorme diferença entre um e outro.

P6: *Hoje, eu admiro muito **Paulo Freire pela maneira que ele contribui para a formação do professor [...]** ele fala da educação em si e eu acho que, hoje, como professor, me preocupo muito com os meus alunos, **leio Irandé Antunes, ela é aplaudível eu acho** ela o método que ela ensina e que o aluno precisa aprender eu acho mágico eu vejo o Freire como um exemplo na educação, **mas Irandé como exemplo de leitura**, como a gente aplicar isso na sala de aula [...]*

Consideramos que toda leitura é importante para formar criticamente o sujeito, o leitor realizará escolhas que nem sempre são determinadas por regras prévias ou socialmente estabelecidas, mas por critérios pessoais:

P7: *Bem [...] adoro os poemas de Vinícius de Moraes que a academia na maioria das vezes critica, gosto muito de Lya Luft, principalmente, da coluna dela da Veja que é criticada, mas eu gosto da sensibilidade com que ela descreve ela é uma escritora muito sensível, então, gosto de textos, assim, que despertam emoções, sensações, percepções, pensando literatura.*

P15: *Mulher eu sou apaixonada por Ariano Suassuna, José Lins do Rego, Augusto dos Anjos, assim.. Eu tenho uma admiração grande, muito por alguma poesias, poesias não, algumas obras, né, poéticas de:: Ronaldo Cunha Lima, né, mas o meu de coração mesmo é José Lins do Rego, desde a infância, porque eu me identifico com minha origem, eu já fui em Pilar na terra dele, na casa dele, no engenho onde se passa muita das histórias dele, né, do canavial, lembra muito a minha infância, assim a infância de fazenda, por isso que eu me identifico muito [...].*

As opiniões dos críticos literários sobre a produção de Vinicius de Moraes e Lya Luft não oprimem o leitor que se volta para os sentimentos que a leitura desses autores lhe desperta: “emoções, sensações, percepções, pensando literatura.” Em outro momento, não é o leitor que escolhe, mas a leitura que determina o sujeito. P15 revela que o gosto pela leitura de José Lins do Rego, por exemplo, foi construída a partir das lembranças que as histórias lhe traziam de um passado: “do canavial, lembra muito a minha infância, assim a infância de fazenda, por isso que eu me identifico muito [...].”

Para Manguel (1999, p. 242), “ferramentas, móveis, roupas, tudo tem uma função simbólica, mas os **livros infligem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio.**” (grifo nosso). Portanto, verificamos que independe dos autores que estes sujeitos mais admiram, a importância de determinados títulos em detrimento de outros está mais relacionada ao que a leitura causa ao leitor do que com estilos. Observemos:

E: *Qual o livro mais importante para você?*

P2: *Cem anos de solidão.*

P14: São muitos. **Eu tenho medo de dizer o mais importante.** Vamos dizer assim, de formação mais “Sidarta” Hermann Hesse, o “Sidarta” **pra mim, me encontrou** meu eixo, onde tem aquela coisa que faz, eu sei pensar, agir, meditar e jejuar. Então, “Sidarta” de Hermann Hesse me mergulhou nisso, **me ensinou** a tentar ser um pouco paciente, aprender a meditar e a tentar controlar a mente, jejuar.

Como observamos até o presente momento, esses livros permitiram ao leitor experiências significativas. “Tenho procurado a felicidade em toda parte”, confessou Thomas à Kempis no início do século XV, “mas não a encontrei em nenhum lugar. Exceto num pequeno canto, com um pequeno livro.” (MANGUEL, 1997, p. 177) O que pode nos parecer hoje tão excessivo tem muito a ver com a “perdição” causada pelos livros. Vejamos no depoimento de P7 que alguns objetos de leitura marcam o leitor fazendo com que não sejam esquecidos, seja por certa influência que causam, seja pelo prazer de sua leitura.

P7: Eu já tive vários livros importantes. Olhe, na infância esse livro *Xande o Grande* me marcou, na minha adolescência, ah... quando eu li *Senhora eu queria ser Aurélia Camargo*, me comoveu, fui atrás das *Damas das Camélias* e depois das *Damas das Camélias* fui atrás de *Manu Lescou*, então, eu li os três livros que construiu esse perfil da cortesã e na Universidade foi um prazer ver essas três obras quando eu vi *Literatura Brasileira II*, eu revi é:: e revivi a minha adolescência [...]

A posse do livro, ter seu nome impresso nas primeiras páginas impõe um poder impressionante sobre o leitor. Manguel (1997, p. 276) revela: “A ânsia de possuir um livro, ser seu único dono, é uma espécie de cobiça diferente de todas as outras.” Observemos o depoimento de P11:

P11: O livro mais importante... [...] foi o, o:: *Capitães da Areia*. Porque foi o primeiro livro **assim que o meu pai comprou e colocou o meu nome**, ele sempre assinava com o nome dele e nesse ele colocou o meu nome [...] A importância de ser um livro pra mim eu fiquei... por isso que ele foi importante, **marcante** assim...

Capitães de Areia representou o primeiro livro, o primeiro “tesouro” de P11, por isso, tão marcante, era seu. Aqui observamos a representação do leitor possessivo, não basta ter apenas acesso à leitura, é necessário possuir o livro. A Bíblia, em posse de inúmeros leitores espalhados pelo mundo é o principal objeto de leitura. Segundo Certeau (1994), a leitura é sempre uma prática social que circula em espaços e possui diferentes hábitos, sendo assim, seria impossível dizer algo sobre a leitura que não estivesse contextualizado com a época, os costumes, os hábitos de uma sociedade.

P6: O livro **mais importante** pra mim é a Bíblia [...], então, assim existem vários outros escritores, vários outros autores que **são geniais**, mas **são geniais** para a educação, são geniais para o nosso potencial científico e a **bíblia é o nosso potencial para a vida**.

P15: A Bíblia... [...] Antigamente os professores eram uma coisa inalcançável, ninguém podia chegar perto falar, eu vejo, **eu não me vejo como professora distante, eu quero ser uma professora perto dos meus alunos, eu quero que meus alunos tenham contato comigo, quero que eles se formem, que sejam pessoas melhores, entendeu, através da caridade, de escutar o outro, de saber se o outro está bem, de um toque de um abraço, de um sorriso**, você entra aqui dentro de uma sala do professor, tem professor que chega nem bom dia dá a você, isso além de ser uma falta de educação doméstica bastante acentuada **é uma falta de amor a Deus e a si mesmo**.

P18: Eu acho que é a Bíblia. Porque você lê, entende, mas não sabe praticar... um capítulo de literatura você dá aulas seguidas, uma hora e meia, noventa minutos e você lê a bíblia, cinquenta anos e ainda **não consigo praticar...**

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2011) revela que a Bíblia continua sendo o livro mais lido por uma parcela significativa da população brasileira. Ao contrário de outras leituras, o significado que subjaz a essa leitura é a busca por um ideal que não visa ao profissional, mas um direcionamento de vida, como obra sagrada, declara P6: “potencial para a vida.” P15 descreve: “A Bíblia me ensina a ser uma pessoa melhor, a amar o próximo, a ter, fazer caridade, caridade que eu digo não é financeira, é saber ouvir o outro, é saber tratar bem o outro, é ter fé em Deus, saber que tem um ser superior acima de nós [...]”. Sousa (2008, p.7), em pesquisa com os professores também observou que a leitura da Bíblia é um dado preponderante na história de leitura desses professores:

Nos depoimentos que antes citei, parece que essa escuta, ao invés de ter desaparecido, convive com outras escritas. Se é verdade que a Palavra “foi alterada nas corrupções do texto e nos avatares da história”, não é menos verdade que o leitor ainda busca a inocência perdida.

Por mais que esta prática de leitura se configure como ato predominantemente voltado para formação espiritual do sujeito, este não deixa de relacionar essa fonte de conhecimento à prática educacional, como declara P16: “[...] por isso que eu digo que minha língua portuguesa é uma língua portuguesa muito humanizada, que eu dou ao aluno.” O sujeito, dado que inserido num espaço social, não há como desvincular-se de práticas culturais que o criaram, que configuram e transformam os seus discursos. P18 complementa nossas discussões ao afirmar que, ao contrário da leitura do livro literário, a Bíblia possui outra configuração de significados e aplicabilidade que independe do autor, mas que se delimita no sentindo impresso pelo sujeito leitor.

Em resumo, além da leitura da Bíblia, muitos dos sujeitos entrevistados dedicam suas leituras paralelas aos gêneros romances e contos, notícias, artigos científicos, que apontam para várias funções que a leitura ocupa em suas vidas: ler para sentir prazer, ler para se manter atualizado, ler para conhecer, ler para ensinar, também apontam para uma diversidade textual que poderá enriquecer sua prática docente.

Os depoimentos revelam que os sujeitos investigados leem e essa é uma característica que tem marcado de forma positiva o professor, ao contrário do que descrevem algumas pesquisas, pois essa é uma característica inerente à profissão e à vida deste sujeito. Do ponto de vista escolar, as práticas de leituras desses docentes e o modo como eles se relacionam com os textos, sejam literários ou não, influenciam decisivamente os hábitos leitores dos alunos. À medida que discutimos as histórias de leituras dos professores, antes de sua atuação profissional, procuramos retomar representações e conhecer discursos sobre a leitura para compreender como aconteceu a formação leitora desses sujeitos que têm como função principal criar condições para fazer o aluno perceber a importância da leitura e tornar-se leitor.

No item seguinte, procuramos investigar as práticas e modos de leitura do professor-leitor, verificando se esses sujeitos leem mais por obrigação ou por prazer e quais são esses objetos de leitura. Inclusive se possuem a prática da releitura e costumam frequentar a Biblioteca.

3.2. Práticas e modos de leitura do professor

A leitura faz parte da vida do professor, isso não é algo que podemos negar, como anteriormente discutimos. Como afirma Chartier (2005, p. 34), “Caberá aos futuros professores orientar leituras. Por isso, fazê-los refletir sobre suas maneiras de ler [...] poderia ajudá-los a definir as estratégias e percursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de seus alunos.”

Ao serem questionados sobre a frequência com que liam, muitos docentes afirmaram a prática da leitura diária. Observemos os depoimentos:

E: Você lê com frequência?

P1: Todo dia, todo dia ponho o meus óculos e vou ler, já é o símbolo da minha leitura.

P11: Todos os dias! Todo dia, literalmente.

P17: Todo dia, todo dia. Todas as horas do mês, todos os meses do ano.

P1 revela-nos um gesto comum ao descrever sua prática de leitura diária, como nos revela Manguel (1997, p. 325): “[...] tirar os óculos da caixa, limpá-los com papel ou tecido, com a bainha da blusa ou a ponta da gravata, empoleirá-los no nariz e firmá-los atrás das orelhas antes de olhar para a página agora lúcida diante de nós.” Os óculos, como destaca o autor, se tornaram a marca do leitor, “símbolo do ofício” e da prática cotidiana de leitura. Ou seja, tal como o uso dos óculos, a leitura para esses sujeitos é algo corriqueiro e frequente, *Todas as horas do mês, todos os meses do ano*, enfatiza P11 ao declarar-se leitor, até mesmo porque esta prática está ligada à função docente: ensinar. Vejamos:

P3: Eu leio com frequência porque como eu trabalho com literatura, então, eu tenho que está lendo constantemente, né, porque como que eu posso exigir de meu aluno se eu não estou fazendo, então, pra o aluno o professor sabe de tudo, mas nem de tudo o professor sabe, então, cada dia ele tem que pesquisar, então, cada dia ele tem que estar lendo, cada dia ele tem que estar informado.

Assim como afirma P3, o trabalho em sala de aula exige do sujeito uma prática de leitura diária que conduz o exercício profissional, a leitura aqui assume uma função de necessidade. Em outros termos, P13 relata: “Eu leio todo dia por ser professor também, né? Eu sempre tô lendo alguma coisa [...]”. Como afirma P3, o aluno acredita que o professor *sabe tudo*, é detentor do saber. Isso sinaliza ao docente uma necessidade de conhecimento que ele deve buscar, chegando a ser “inadmissível” um professor não-leitor. Mas, não tem tempo para ler qualquer coisa:

P18: Já faz um bom tempo, um negócio de uns seis meses que eu não pego num livro, livro assim.../sinto falta.

Como aponta Sousa (2008, p. 5), “Na sociedade atual, aparentemente somos livres para ler e para não ler, no entanto, tenho dúvida de que esse seja o funcionamento real da leitura enquanto prática social cotidiana.” Nesse sentido, P18 revela que não tem feito leituras nos últimos “seis meses”, no entanto, esse dado aponta para a investigação do objeto de leitura desse sujeito, ou seja, que leitura ele não tem lido? Literatura, supomos. Como afirma Sousa (2008), a leitura vista enquanto prática social cotidiana não há como se desvincular do sujeito professor que se encontra imerso em uma cultura letrada que a todo instante impõe leituras e leituras ao professor.

Conforme afirmam outros professores, a leitura por prazer torna-se um impasse pelas condições de trabalho, principalmente, salariais: no exercício de sua atividade, o docente

necessita trabalhar em várias escolas ou três expedientes para construir um “salário razoável”, diminuindo assim o tempo disponível para a leitura ou, na maioria das vezes, restringindo suas leituras aos planos e à atividade em sala de aula. Com voz, a professora:

P2: [...] *Só não tenho tempo pra ler por prazer, mas por obrigação, entre aspas, né, devido à vida mesmo, as coisas e afazeres domésticos, meus filhos.*

É interessante observar aqui que a questão vai além da prática de leitura do exercício profissional e ancora na responsabilidade individual do sujeito, ou seja, a questão da falta de leitura não é mais da categoria profissional. Embora os discursos consistentemente afirmem a inexistência ou escassez de leituras na prática cotidiana do professor, os depoimentos revelam o contrário. Como aponta Britto (1988, p. 61) no texto *Leitor Interditado*, a pergunta: “o professor é um não-leitor?” incomoda, pois:

É quase um disparate, uma agressão. Ser leitor tem sido tomado como qualidade positiva, como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e cidadãs. Ser *não-leitor* seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo que se deve envergonhar. No caso específico do professor, torna-se uma aberração: como pode não ser leitor um profissional que frequentou durante anos uma instituição cujo saber está todo ele referenciado em documentos escritos e que tem a função precípua de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada?

Então, o que os docentes efetivamente leem? Vários depoimentos indicam que os textos de literatura, em grande maioria, estão lado a lado a leituras de materiais e textos escolares. Observemos:

E: *O quê você lê com mais frequência?*

P9: [...] *livros é... literatura, atualidade e literatura é o que eu mais leio e gosto.*

P5: *Assuntos do meu trabalho do dia a dia porque eu sou professora de língua portuguesa, não é, então, eu estou sempre lendo textos, sou fã de Machado de Assis, sou fã de tantos outros (pensativa) João Cabral de Melo Neto, meu conterrâneo, Ariano Suassuna que veio aqui ano passado, sou fã desses autores.*

P10: *Tudo que esteja voltado à literatura porque eu tenho comprado muitos livros de teoria da literatura [...] sabe eu fico destacando o que posso precisar, compreender os autores.*

Nos depoimentos desses sujeitos aparecem autores consagrados, como: Machado de Assis, João Cabral de Melo Neto e Ariano Suassuna. Que objetos de leituras são considerados legítimos, então? Como afirma Galvão (2001, p. 78), “[...] ao investigar o que se lia e para que se lia em outros tempos e em outras sociedades, os estudos de história da leitura

contribuem para questionar a afirmação de que ler é sobretudo ler livros de narrativas literárias.” Até hoje, esses objetos de leitura são lidos pelos professores, não apenas pelo gosto, mas, principalmente, pelo conhecimento que precisam adquirir para a prática em sala de aula.

P10 afirma que “destaca” no texto literário pontos que possam vir a “precisar” mais adiante, provavelmente, em sua prática em sala de aula. Nesse sentido, durante o processo da leitura, o sujeito utiliza inúmeras estratégias a partir da função que este estabelece para o objeto da leitura, o que permite ao leitor formas distintas de construção de sentidos. A dinâmica da vida moderna leva esses leitores às leituras mais curtas, porém, não menos complexas, a exemplo das crônicas e contos, como afirma P6 e P17:

P6: *Eu tô lendo mais conto hoje, eu já li eu já li mais romances, anos atrás eu lia muitos romances, mas como eu lhe falei, né, eu, hoje em dia, estou lendo mais contos por que eu acho mais prático, entendeu? Eu tô lendo, eu procuro lê os bons contistas, eu tô lendo/ eu conheci o Mia Couto [...]*

P17: *Crônica, leio muito crônica e poesia, é o que eu mais gosto... Até pelo tempo mais corrido é o que você tem mais acesso rapidamente a ler. Mas sempre em um intervalo de um colégio para outro. Hoje eu tenho meia hora livre, aí eu vou ficar lendo.*

Vemos que a leitura de romances, por serem mais longos e demandar um pouco mais de tempo, abre espaço para a leitura de outros gêneros que permitem ao leitor à leitura em sua totalidade, em espaços outros que não a residência do sujeito, como revela P17: “Mas sempre em um intervalo de um colégio para outro. Hoje eu tenho meia hora livre, aí eu vou ficar lendo.” Os modos de acesso a esses gêneros literários também são outros:

P12: *Crônica eu nunca paro de ler, sempre tento esgotar um autor e depois procuro outro, então, [...] baixo da internet, leio, depois, delete. O que eu gosto mais ficam lá, não tenho coragem nem de retirar do meu computador.*

O leitor comum, contemporâneo, deseja a posse daquilo que lhe agrada, o que não, é descartado. Não mais observamos aqui o estereótipo de um interior burguês com a representação de leitores em grandes salões repletos de livros, a representação desse “novo” leitor se configura de outra forma. A prática de baixar arquivos da internet (download), também determina os modos de ler, os locais em que essas leituras são desenvolvidas. Almeida (2008, p.89) aponta:

Esses progressos na área de indexação e de busca do conteúdo da web, ao mesmo tempo que propiciaram ao usuário comum o acesso a uma

quantidade inimaginável de informação, determinaram, por esta mesma razão, uma mudança nos hábitos de leitura dessa comunidade.

A leitura na web é afetada por inúmeros fatores tais como a forma como o texto é apresentado ao sujeito, o tipo e o tamanho da letra, o modelo de computador, etc. Com o lançamento do *Kindle*, que é um leitor de livros digitais, diversas mudanças foram realizadas para melhorar a capacidade de armazenamento de diversos títulos, além da tecnologia na iluminação em tela que proporciona um melhor conforto ao leitor do que a leitura na tela do computador convencional. Observemos que o leitor, ao navegar pela internet, certamente não lerá da mesma forma que lê um livro impresso ou nos mesmos lugares.

P17: *Em qualquer canto (sorrisos) leio até no **carro** às vezes, **no trânsito** pego e (assobia) no andar do **engarrafamento**.*

Como mostra P17, as práticas de leitura também foram se transformando ao longo do tempo, o que implica a construção de novos modos de ler. Observamos neste depoimento uma necessidade do professor de “aproveitar” o tempo que possui, assim, ao contrário do que aponta Abreu (2010), não se trata de uma prática valorizada, ou seja, ele lê porque é necessário. Afirma Abreu (2010, p.1):

Até há alguns anos atrás não se imaginava que as formas de ler pudessem ter se alterado desde que o homem inventou maneiras de registrar conteúdos por escrito e formas de decifrá-los. Imaginava-se que a leitura sempre se fizera como supomos que ela hoje se faz, em silêncio e solitariamente, de modo a favorecer a concentração e o recolhimento.

Assim, o leitor que lê no “engarrafamento” não tem mais esse recolhimento e a concentração precisa ser construída em meio ao caos. Por outro lado, tal como os depoimentos que analisamos durante a juventude desses sujeitos, a casa, principalmente, o quarto “ainda” é o local em que predomina com *frequência* a leitura desses sujeitos.

P3: *Onde eu leio com mais frequência? Em casa, à noite, durante a madrugada é quando eu tenho tempo. [...] Sentada, sentada numa escrivaninha.*

P6: *Leio geralmente no meu quarto. No meu quarto, eu leio mais, como dizer... quando não dá pra ler o que é científico na faculdade eu leio no meu quarto[...]*

P14: *Eu leio mais em casa. Eu gosto de ler mais em casa. É, exatamente, na minha mesinha. Eu gosto dali, eu sou muito acomodado. Eu gosto de ler ali, com o dicionário ao lado. Eu leio sempre com o dicionário. Às vezes uma palavra desconhecida então eu vou riscando no dicionário.*

“Passaram-se os séculos, alterou-se o meio, mudou a tecnologia, mas o imaginário em torno ao ato de ler permanece. [...] Ler parece ser um ato prazeroso, que se realiza em ambientes confortáveis, tranquilos e harmônicos.” (ABREU, 2010, p.7) Talvez ainda perdurem na leitura os modos de ler como outrora, o silêncio que permite o maior entendimento do escrito, a não interferência na solidão do leitor, como expressa P8:

P8: *Eu gosto de ler mais no quarto, eu gosto de ler em lugares silenciosos, tanto é que os livros que eu leio eu não costumo trazer para a escola porque perturba ali o momento que eu estou fazendo a leitura eu não gosto, só gosto de ler no ambiente que seja calmo que eu possa realmente ir entendendo sem interferências.*

Abreu (2010, p.7-8) afirma:

Pensa-se em situações semelhantes a essas quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no mundo contemporâneo. Como elas não são encontradas com frequência (ou não são encontradas com a frequência esperada) difunde-se a ideia de que vivemos uma crise da leitura, de que as pessoas não gostam dos livros, de que é preciso fazer campanhas para incentivar o "hábito" de ler.

O tempo que esses sujeitos dedicam à leitura sinaliza que, realmente, não estamos diante de uma crise de leitura, pelo contrário, muitos afirmaram que liam entre uma a quatro horas por dia, outros que liam “o dia todinho”, como revela P5. Observemos outros dizeres:

E: *Quanto tempo você dedica à leitura?*

P1: *No mínimo, no mínimo, no mínimo... assim, é bem difícil calcular devido a correria, mas se somada durante o dia inteiro, dá mais de duas horas, somado manhã, meio dia a duas da tarde, cinco a sete e depois quando chego em casa. [...]*

P2: *Uma hora, uma hora e meia umas três vezes por semana, digamos assim e nos finais de semana, mas em média é isso.*

P5: *Olha:: é o meu dia todinho de leitura, viu, só quando eu vou dormir que não tem leitura, porque eu já estou cansada.*

P7: *No mínimo umas quatro horas diárias, no mínimo.*

P12: *Depende do dia. Geralmente é só meia hora por dia. Porque além de tudo sou dona de casa também. Mas eu tento pelo menos no mínimo, uma crônica, meia hora dá para você ler, reler e analisar.*

P14: *A leitura, eu não tenho tempo pra ser determinado [...] eu vou até onde eu acho que devo ir. Vou até onde meu sono aguentar.*

O tempo que esses sujeitos dedicam à leitura indica um período no dia em que o sujeito se volta necessariamente à prática de determinadas leituras e não outras, como revela P12: “Mas eu tento pelo menos no mínimo, uma crônica, meia hora dá para você ler e reler e analisar.” Assim, observamos que estas horas, descritas pelos sujeitos investigados, sinalizam

um momento reservado para a leitura voltada ao ensino, ora indicam uma leitura realizada por prazer, para deleite.

Para que possamos compreender melhor essas características, fizemos a seguinte pergunta aos professores: *Você diria que lê mais por obrigação ou por prazer?* Ao contrário dos dados obtidos, durante a juventude dos sujeitos investigados, os professores admitiram que a leitura se instaura entre a obrigação e a necessidade; poucos definiram que o prazer e o entretenimento ocupam a maior parte das horas citadas anteriormente. Vejamos:

P1: *Olha, por necessidade. Não sei se classificaria em obrigação, mas por prazer e necessidade também, eu gosto muito, assim, eu gosto muito é:: mas, é mais questão de tempo mesmo, trabalhando três expedientes, aí chega a noi/ dez horas da noite em casa, acorda às seis da manhã, então, a questão de tempo me sobra mais o fim de semana, mas aí dá pra ler na hora do intervalo, na hora do almoço, com certeza a gente faz uma leitura.*

P2: *Hoje, por obrigação.*

P3: *No começo era por obrigação porque todo professor tem aquele compromisso, mas hoje é por prazer porque a partir do momento que você começa a praticar aquilo que você gosta, se você está dentro da área de educação você tem que aprender, você tem que se educar, então, no que você educa você ler por prazer.*

P5: *No momento por obrigação e por necessidade.*

P7: *Leio mais por prazer.*

P8: *No contexto da minha vida agora por obrigação.*

A obrigação, possivelmente, deve possuir relação com as leituras escolares, “[...] a minha leitura nesse caso é obrigatória, né, devido a minha profissão [...]”, afirma P13. Contudo, muitas das leituras voltadas à profissão acabam por se tornar prazer para esses professores, como afirma P3 e também se percebe nos depoimentos a seguir:

P14: *Esse lado de obrigação e de prazer pra mim, ele hoje estão interligados, eu não sei até que ponto é obrigação, até que ponto é prazer.*

P17: *50% obrigação mais que acabam se tornando muitas vezes prazer.*

Nesse sentido, até mesmo as leituras escolares são lidas com grande interesse e prazer. Mas, este discurso não é singular, “[...] a leitura surge como um pressuposto da função de professor [...]”, aponta Sousa (2008, p. 1). Quando perguntamos sobre os gêneros de “leitura habitual” voltado ao prazer, os sujeitos revelam que leem romances, contos, crônicas, artigos, assim como, textos teóricos voltados para o exercício profissional.

E: *O que você lê por prazer?*

P2: *Literatura de um modo geral.*

P3: *Clássicos, romances.*

P4: *Eu leio os textos dos alunos, redações, material escolar/[...]*

P5: *É o que eu te falei, linguística tudo ligado à linguística, sociolinguística, a questão da fala e da escrita [...]*

P6: *Contos, crônicas, artigos e entretenimento.*

P10: *Poesia, eu gosto muito de poesia, de crônica, mas também atualidades para minhas aulas!*

P14: *Eu que eu lia por prazer são aqueles escritores que eu gosto Machado de Assis. Se eu ficar lendo só Machado de Assis era um prazer.[...]*

P18: *Eu gosto de livros espíritas e alguma coisa assim sobre comportamento, na internet, assim dá uma olhadinha...*

Essas respostas revelam o comportamento do professor-leitor no que diz respeito às suas preferências, suas leituras prazerosas, mas também apontam, como afirma Sousa (2008, p. 6), “[...] o que se espera do lugar que ele ocupa.” Ou seja, suas preferências não são desvinculadas do fazer docente; como destaca a autora, há respostas exemplares “que demonstram que nenhuma leitura pode ficar fora do olho atento e complacente do professor leitor.” Até os textos escolares são leituras prazerosas, como afirma P4: “Eu leio os textos dos alunos, redações, material escolar/[...]” e lembra, “Poesia, eu gosto muito de poesia, de crônica, **mas também atualidades para minhas aulas!**”.

Em relação às leituras para a obrigação, saltam-nos aos olhos as leituras realizadas à formação profissional:

E: *O quê você lê por obrigação?*

P5: *Nossa, o que eu tenho que passar como prescrever a minha gramática esse é minha/eu leio, passo para os meus alunos, sei que é frustrante porque eu não posso dizer aquilo, mas eu leio por obrigação.*

P7: *Vou pegar geral, notícias de política, eu leio por obrigação, não gosto de ler sobre política, mas eu leio.*

P8: *Ai, os textos da universidade, **textos teóricos**, sempre li em cada período da universidade no mínimo uma disciplina você não simpatiza então você tem que ler por obrigação para adquirir as informações superficiais.*

P10: *Jornal (sorrisos), jornal eu leio por obrigação. É:: jornal, revistas. Eu leio porque nós temos que estar informados, mas eu leio por obrigação, tanto é que eu vou paginando e só leio realmente se me interessar geralmente nesse sentido.*

P15: *Por obrigação eu acho assim mais é:: assunto escolar mesmo, que eu tenho que dar, tenho que trazer [...]*

P17: *As obras não é que são cobradas no vestibular que tenho que ler para ministrar aula, muitas eu gosto, muitas já foram presentes na minha vida, mas tem umas que, sinceramente, que não vem a agregar nada não.*

P18: *Por obrigação. Gramática que apesar de ser a professora de português eu não gosto muito de gramática, eu gosto de literatura, a nova ortografia mesmo, que confunde, eu tenho que saber, mas confunde... as leituras obrigatórias que eu tenho que saber para explicar...*

Aqui, podemos visualizar algumas referências aos suportes: jornais e revistas, que, provavelmente, são leituras realizadas para o docente manter-se atualizado, como aponta

Sousa (2008, p. 8): “Textos que cercam o leitor moderno, que o prendem nas armadilhas do cotidiano; textos dos quais o leitor não pode fugir, mas com os quais mantém uma relação de aversão.” Vários desses trechos recuperam várias das funções da leitura para o professor-leitor: ler para se informar, ler para conhecer, ler para preparar aula, ler para explicar e saber-fazer, etc. Para tanto, as *releituras* dos textos teóricos são frequentes, geralmente, por serem complexos, em que uma única leitura não se faz suficiente para a compreensão do escrito. Questionamos os professores com a finalidade de investigarmos ainda mais suas práticas individuais de leitura se costumavam reler, quais são os objetos de suas releituras e por quais motivos.

Alguns depoimentos ajudaram-nos a pensar algumas estratégias utilizadas pelo professor-leitor no processo de leitura, os gestos e modos que desenvolvem. Vejamos:

E: Você costuma reler? O que você reler? E por quê?

P1: Sim, sim. Geralmente, a minha primeira leitura é rápida, pra depois ir na segunda, assim, ir anotando os pontos e captando aquilo que ficou nas entrelinhas que não percebeu nas primeiras leituras. Eu costumo reler aqueles temas, assim, os mais complexos ou os mais prazerosos, aqueles que já fazem parte de seu contemporâneo, uma leitura só já te dá a noção precisa daquela leitura.

P1 apresenta-nos as estratégias de que o leitor faz uso durante o processo da leitura, primeiramente, o sujeito realiza uma leitura superficial sem atentar para os pontos do texto, ou seja, se familiariza com a temática; após esta etapa, a releitura se faz a partir do levantamento dos pontos importantes do texto, permitindo uma maior compreensão daquilo “que ficou nas entrelinhas”, então, o leitor recorre à escrita anotando trechos do texto. Geralmente, segundo o professor, esse tipo de estratégia é utilizado para as leituras mais complexas em que apenas a primeira leitura não dá conta do entendimento.

Outro professor, P17, ao afirmar que relê muita coisa porque acredita “[...] que uma leitura nunca se esgota.”, nos apresenta uma noção de leitura enquanto instauração de sentidos, em que o sujeito é ativo na construção dinâmica do texto, assim, tanto o sujeito, como os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente. (ORLANDI, 2012) Observemos:

P6: Sim, eu releio tudo. Tudo que eu leio eu sempre releio porque eu acho que cada vez que você lê alguma coisa você extrai algo diferente, né, é:: eu acho que reler é importante.

P10: Já reli mais de dez vezes o Pequeno Príncipe. Primeiro, porque é uma obra que sempre que eu leio eu descubro algo novo. Segundo, porque tive que ler com meus filhos e terceiro porque os alunos sempre pedem pra que a gente leia, tanto é que no (inaudível) fala muito sobre o Pequeno Príncipe e eu disse que quando

terminasse no finalzinho de dezem/ assi::m finalzinho de novembro pra dezembro eu leria com eles.

P12: *Costumo reler, romance eu sempre releio. Porque é muito grande o romance tem sempre alguma coisa que fica perdida. Você lê uma vez e depois parece que você não prestou atenção em algo que na próxima verá [...]*

Sem definir as estratégias de leituras como P1, o professor P6 afirma que todas as suas leituras são seguidas de releituras, com o objetivo de atribuir outros sentidos, assim como P12. Vejamos que, independentemente da exposição das etapas descritas na leitura, parece-nos que o processo é o mesmo, tendo em vista que sempre a segunda leitura revela algo não percebido pelo leitor na primeira.

Para alguns professores, a releitura se instaura no campo da obrigação, como verificamos nos depoimentos dos docentes abaixo:

P3: *Reler textos, com certeza. Temos que realmente ler e reler, não só o professor como o aluno porque nem tudo que você lê você aprende, então, você relendo você vê o que ficou faltando que você não viu, todo alunado e todo professor tem que ler e reler. Geralmente, eu releio livros, textos, entrevistas, tudo isso tem que ser lido e relido.*

P14: *Sim. Nós temos que fazer releitura, acho até que é uma obrigação. Porque esse olhar da gente de infância, olhar juvenil a gente deixa escapar muita coisa. Você sabe que um texto literário tem suas nuances. Então, a gente tem que se aprofundar mais, [...] às vezes dá um estalo, puxa, não percebi isto.[...]*

Salta-nos aos olhos a utilização do verbo “ter”, implicando a obrigação que a releitura acaba por representar no processo de instauração de sentidos, em outras palavras, o professor estende esta visão para o trabalho docente, afirmando que não só o professor tem que ler, mas também o aluno, aponta P3. Assim como este, P14 assume a mesma postura atentando ao fato de que com a maturidade o leitor adquire uma maior apreensão das “nuances” que o texto literário possui, coisa que, durante a juventude, é passado despercebido. Para Roland Barthes (1999), a releitura do objeto artístico significa a produção de um “novo discurso sobre outro discurso”.

Somado a isso, verificamos que os docentes releem também o que lhes dá prazer, observemos:

P2: *[...] já reli sim, algumas coisas... Literatura por puro prazer.*

P13: *[...] É:: os clássicos é::, por exemplo, você pega “Cem anos de solidão” e reler, é uma maravilha [...] É:: porque/ é quando você lê pela primeira vez, né, você tem um prazer X, mas quando você lê pela segunda, terceira, quarta vez esse prazer aumenta, então, acho que é mais pela questão do prazer: “orgasmo literário”(sorrisos).*

A literatura, em especial os textos considerados clássicos, recebe destaque nos depoimentos de P2 e P13, os quais afirmam que quantas releituras se fizerem presentes, mais aumentará o prazer do leitor com a obra. Sobre a releitura, diz Roland Barthes (1999, p. 47):

A releitura, operação contrária aos hábitos comerciais e ideológicos da nossa sociedade – que recomenda que se “abandone” a história depois de consumida (“devorada”), para que se possa passar logo a uma outra história, comprar outro livro, e que só é tolerada em certas categorias marginais de leitores (as crianças, os velhos e os professores).

No modo aqui apresentado, as releituras, enquanto práticas culturais, de fato, se inscrevem num campo polêmico: o das lutas entre “reter e largar” o escrito, empreendidas para impor uma representação da (re)leitura, para sugerir modelos de conduta, para desqualificar certos gestos. Assim, revela Chartier (1998, p. 92):

Poder-se-ia também evocar o contraste que se revelou, no século XVII, entre leitores de um tipo antigo, que liam mais do que liam, e leitores modernos, que agarravam com avidez as novidades, novos gêneros, novos objetos impressos – o periódico, o libelo, o panfleto.

Mas, como se lê? Sob quais condições? Questionamos os sujeitos de nossa pesquisa com a finalidade de investigar as maneiras de ler. Os relatos de sua história proporcionam como que a assinatura, o atestado de uma trajetória de leitor, de um percurso mais ou menos complexo no mundo da leitura. Será que estes modos de ler são os mesmos de outrora? Será que assumiram outra configuração a partir do profissional que aqueles leitores se tornaram? Vejamos:

E: Como você lê?

P1: *Silencioso, lugar totalmente silencioso ou ouvindo música clássica. Olha, música clássica é quando está num local, é:: um pouco barulhento, fora de casa, porque aí a música vai dar aquela concentração[...]*

P2: *Não, tudo desligado, eu trancado no quarto [...]*

P5: *Ah, não. Tem que ter silêncio, nada de TV e nada de “zuada” tem que ter silêncio se não eu não consigo se concentrar...*

Constatamos que muitas das práticas adquiridas durante a juventude persistem na idade adulta, ou seja, prefere-se o quarto em que se encontraria um ambiente de silêncio e tranquilidade; opta-se uma ou outra vez pela música clássica, que poderia permitir ao leitor maior concentração. No entanto, outros locais surgem com o decorrer do tempo determinando, ambientes outros que definem novas práticas:

P3: *Pra mim o ponto principal de uma leitura é durante a madrugada no silêncio, mas muitas vezes temos que ler dentro do ônibus, numa escola, num lugar agitado, então, assim tem cada momento que você tem como fazer uma leitura, [...] mas muitas vezes temos que ler no momento onde estamos, muitas vezes é num momento que tem barulho, som ligado, carro de som, poluição sonora, você não se concentra corretamente, perfeitamente para se fazer uma leitura e nem entende perfeitamente[...]*

P7: *É mais em casa, mas eu leio em todo lugar, mas seu eu tiver em um ônibus eu estou com o livro lendo, todo lugar que eu vou eu tenho um livro na minha bolsa, se eu estou na sala de espera de um consultório médico eu estou com um livro, se eu estou em um shopping esperando alguma coisa, eu tô com um livro, eu tô com um livro sempre, na minha bolsa não falta livro (sorrisos) eu não perco tempo.*

P17: *Em casa. Em casa, eu leio no sofá, sentado, na minha mesa, às vezes quando é um feriado eu vou pra praia, piscina leio nesses ambientes.*

Além da residência do sujeito, P7 destaca o ônibus, a escola, a sala de espera de um consultório, a piscina, a praia ou o shopping como ambientes que também abrigam o leitor. No entanto, podemos pensar em determinados objetos de leituras que são lidos nesses lugares e não em outros.

É interessante observar que tal como a infância e a leitura despreocupada na calçada, Abreu (2010, p. 11) aponta: “O espaço público mostrou abrigar grandes quantidades de leitores, que se recostavam em árvores de praças, deitavam em gramados de parques, acomodavam-se em bancos de jardins, realizavam malabarismos equilibrando-se em ônibus, apoiavam-se em colunas de metrô.” No entanto, geralmente, as leituras realizadas voltadas para o trabalho docente apresentam o corpo em uma maior retidão, sentados, na sala, em uma mesa ou escrivaninha com o computador. Vejamos:

P9: *[...] A leitura dos alunos eu tenho que está sentada para poder tá corrigindo observando fazendo as anotações aí eu tenho que está sentada numa mesa pra poder, né, trabalhar, aí, já é uma leitura de trabalho e não uma leitura prazerosa, mas a leitura profissional [...]*

P11: *Eu leio no computador sentado, ou então eu leio sentado na minha mesa na minha escrivaninha. Geralmente é mais nesses lugares!*

Outras vezes, a sala é comparada com um “templo” onde são realizadas leituras coletivas e compartilhadas com outros sujeitos, como aponta P12:

P12: *Prefiro em casa. Minha sala é muito legal porque a gente não assiste televisão em casa, só jornal, então, é sempre muito silenciosa, aí fica o meu marido com os livros dele no computador dele e eu com os meus. E os dois na sala. E quando há alguma coisa muito interessante eu chamo a atenção dele. Ele entra na discussão e fica discutindo tudo de literatura comigo e eu tudo de filosofia com ele. É muito bom! Mas a sala de casa virou o nosso templo.*

Podemos perceber até aqui que muitas práticas de leituras sofreram mudanças no decorrer do tempo, contudo, muitos modos de ler e alguns gestos do leitor parecem ser os mesmos. Abreu (2010, p.15), ao analisar algumas imagens de leitores comuns em seu cotidiano, afirma:

Estes leitores anônimos e involuntariamente retratados são diferentes em tudo daqueles fixados em telas do passado anteriormente comentadas. A leitura não parece enobrecê-los; a ideia de conforto não está associada a sua prática; os objetos que tomam para ler não são os da alta cultura. Leem sozinhos em um ambiente que é de todos. Leem para passar o tempo ou para descansar. Não parecem orgulhosos de sua posição.

Contudo, percebemos que os sujeitos aqui investigados, enquanto professores, trazem consigo uma representação de leitura ainda elitista, claro que estão imbuídos de discursos que definem, na contramão, o que eles podem e devem ler, assim, torna invisível investigar determinadas leituras comuns fazendo com que “ainda” saibamos pouco sobre esses leitores e sobre os objetos de leitura pelos quais se interessam em seu cotidiano, nos intervalos do ser professor.

Algumas dessas mudanças, no entanto, são visíveis. Antigamente, a biblioteca pública era um local em que os leitores podiam ter acesso ao escrito e mesmo em um espaço coletivo, as leituras permaneciam individuais. Para os sujeitos investigados, a biblioteca possui como função a aquisição de livros, contudo, o espaço já não é mais utilizado para realizar leituras. Vejamos:

E: Você costuma frequentar a biblioteca?

P2: Antes, quando tinha mais tempo era bem mais e a finalidade era mais para aquisição de livros, estudava em casa.

P3: Sim, a Federal frequento muito, pego muitos livros lá [...] empréstimo de livros.

P9: [...] eu não tenho muito tempo pra frequentar a biblioteca não, eu vou assim quando eu vou precisar de um livro alguma coisa, mas pra sentar e ler numa biblioteca não. Tenho esse hábito, não.

A partir desses depoimentos, surge, então, a figura do leitor “navegador”, como destaca Chartier (1998, p. 134), “Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade.” Nesse sentido, o leitor possui ao alcance

dos olhos uma infinidade de textos a partir de uma relação de cooperação entre autor e leitor. O estudioso aponta:

Com o texto eletrônico, a biblioteca universal torna-se imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar. Pela primeira vez, na história da humanidade, a contradição entre o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito perde seu caráter imutável. (CHARTIER, 1998, p.117)

Afirma P12: “[...] a internet virou a minha biblioteca” e o texto virtual o objeto da leitura. Chartier (1998, p. 119) revela-nos que: “A biblioteca eletrônica permite, por sua vez, compartilhar aquilo que era oferecido apenas em espaços onde o leitor e o livro deveriam necessariamente estar juntos.” Observemos os depoimentos dos professores-leitores:

P12: Não. Não fui mais a biblioteca. [...] quando eu preciso de alguma coisa eu não vou mais na biblioteca, eu pego na internet, consigo rapidinho. Raro, acho que só um livro esse ano que eu não consegui na internet, aí fui para o sebo cultural. É, é para aquisição. [...]

P16: Não, não, não, **minha biblioteca é internet**, tudo que eu quero internet, a internet, livros eu nem quase uso livros, né, porque é bem mais prático, o mundo mudou, né, não tem como (Não tem como ficar para trás) Não, não, não tem.

P18: Não. Daqui não. Hoje em dia mais não, pois eu, hoje em dia, tenho a internet, né, e a daqui da escola eu já fui duas vezes e não tinha o que eu queria, aí hoje o **querido Google**, resolve tudo né?

A rapidez que o mundo moderno impõe ao sujeito exige que ele tenha acesso à informação da forma mais dinâmica possível. A presença dos sites de pesquisa aparece em destaque nos discursos de P13 e P18, que recorrem ao buscador como uma forma de biblioteca virtual. Vejamos:

P13: [...] hoje eu já não frequento tanto porque [...] com o advento da internet, né, a gente fica muito preso em casa eu lembro muitas vezes que naquela época quando eu precisava duma referência estava, com uma referência na mão e como encontrar esse livro, lá vou eu correndo nas livrarias, né, **e ficar como rato de biblioteca andando de estante em estante na referência na mão pra encontrar aquele livro**, né, e hoje em dia eu **coloco no Google** o nome lá do autor do texto e dou um clique e já aparece duas ou três páginas vamos dizer assim é:: **com as informações, nem sempre autênticas**, aí você não precisa sair de casa pra buscar essa informação você encontra mesmo sentado, basta dá um clique assim lá né. Então é isso.

“Um leitor profissional pode ter grande prazer em perambular em uma biblioteca pública, aberta com livre acesso às prateleiras e, desse modo, circular no meio daquilo que é

oferecido.” (CHARTIER, 1998, p. 119) No entanto, o leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do mouse, ele não mais circula entre prateleiras, agora os *links*, ao mesmo tempo que guiam, confundem o navegador tal é a quantidade de informação que na web é expressa.

Então, “O que deve ser lido? O que é informação verdadeira e o que é lixo?”, o depoimento de P13 aponta outra questão: a autoria dos textos disponíveis no ambiente virtual. O leitor-navegador é bombardeado com informações falsas que muitos sujeitos tomam por verdadeiras, textos que são passados adiante em um ciclo de grande amplitude.

Nesse novo contexto de práticas culturais e sociais em que está imerso o professor, como a leitura é agora representada por esse sujeito? Que funções eles atribuem a ela? Que discursos subjazem as suas práticas? Pensaremos um pouco desses elementos nas discussões a seguir.

3.3. O significado da leitura para os professores-leitores: concepções e funções de leitura, atualmente

O sujeito professor traz consigo uma trajetória leitora carregada de significados e visões pré-estabelecidas. A seguir, iremos verificar algumas concepções e funções que subjazem os discursos desses professores. Ao questionarmos os sujeitos acerca do significado da leitura enquanto profissionais de Letras e, conseqüentemente, leitores, pudemos verificar alguns pontos relevantes para discussões. Observemos:

E: Hoje, o que significa a leitura para você?

P7: É tão subjetivo hoje, é muito subjetivo falar de leitura, hoje, porque depende do que eu estou lendo, se eu estou lendo algo teórico pra minha formação, se eu estou lendo um texto literário por deleite, se eu tenho que ler uma obra pra indicar para os meus alunos de ensino médio, se eu tenho que ler uma obra direcionada para os meus alunos de ensino fundamental, então, depende do livro que eu estou lendo, o que eu penso da leitura também vai mudando, variando.

O docente, sabiamente, atenta ao fato de que, como apresenta Orlandi (2012), existe uma polissemia da noção da leitura. Nesse sentido, P7 aponta que o significado que a leitura apresenta para o sujeito é condicionado a partir da função que ele estabelece para ela, ou seja, “[...] se eu estou lendo algo teórico pra minha formação”, a leitura terá como função o aprendizado, a aquisição de conhecimento; “se eu estou lendo um texto literário por deleite”, a leitura apresentará um caráter lúdico e prazeroso ou “se eu tenho que ler uma obra pra

indicar para os meus alunos de ensino médio, se eu tenho que ler uma obra direcionada para os meus alunos de ensino fundamental [...]”, a leitura estará voltada para o ensino. Assim, com a função também são delimitados modos e gestos de leitura, como destacamos no tópico anterior.

O sujeito professor, ao ser questionado sobre suas concepções de leitura, hoje, reitera a premissa de que a leitura continua significando a *viagem para outros mundo*, conforme percebia no início de sua formação como leitor. Observemos:

P7: *Bem, a leitura ainda continua significando a porta aberta para outros mundos, então, essa mesma ideia que eu tinha antes eu ainda continuo com ela. Então, eu me lembro até:: o livro de Chartier que é Do leitor ao Navegador, então, eu acho que leitura é isso é navegar e ir cada vez mais longe, sabendo que sempre vai ser pouco e como a gente vai ter que descobrir e buscar.*

Assim como a história da leitura, o leitor, imerso num dado contexto cultural, tem sua história que é condicionada por diversos fatores. Portanto, é válido salientar que, ao contrário dos dizeres na juventude, os sujeitos apontam outras funções com que é vista a leitura, ou seja, agora, a leitura representa uma *necessidade*, como afirma P2:

P2: *Necessidade, necessidade.*

P3: *Pra mim leitura hoje é primordial eu cobro muito de meus alunos hoje, se você não tem uma leitura você não tem um equilíbrio, você/ é o primeiro passo pra você agir, pra você começar, pra você prosseguir é a leitura, pra mim é o ponto chave de um aluno hoje é a leitura. [...] sem leitura você não é nada, se você não tem uma **boa leitura**, se você não tem uma boa escrita você não tem uma boa qualidade, então, pra mim a leitura é tudo.*

P17: *Ah, o dia a dia, né. Não tem um dia que eu não leia, não é nem por obrigação é por necessidade, hoje é necessidade. [...]*

Quando questionado, P3 também ratifica o mesmo discurso, contudo, o dado que nos revela é novo à medida que assume o posicionamento de que o sujeito – sem a leitura – não possui equilíbrio, não age e, talvez, não tenha condições necessárias para prosseguir com a vida, ou seja, como mesmo descreve o professor, a leitura é o “ponto chave” da vida.

P15: *Olha, eu acho que leitura é tudo mulher, porque com o avanço da tecnologia os livros foram ficados um pouco de lado, mas a base toda minha foi a partir dos livros, eu leio até hoje e pretendo morrer lendo, porque acho que a leitura é a base de todo aluno você lê, você fala bem, você escreve bem, ta entendendo, você se expressa melhor, você acha as palavras mais fáceis, e:: Leitura para mim é tudo, é a base de tudo[...]*

Conforme Sousa (2009, p.2), essa postura descreve uma espécie de *incompletude do indivíduo* que a todo instante precisa ser preenchido:

Implicitamente, todos eles recuperam a ideia de que algo falta ao sujeito não-leitor e de que essa ausência pode se tornar presença com a leitura. Autonomia, liberdade, bom desempenho social e profissional, criticidade, criatividade, enriquecimento, cidadania (palavra moderna que recobre todos os desejos), síntese de tudo que o sujeito moderno deseja.

Os discursos presentes nos diversos campos da sociedade e neles, a escola, amplificam o poder da leitura na medida em que insistem em reafirmar que ler é uma atividade necessária ao aperfeiçoamento dos sujeitos. Essas coincidências entre representações construídas em espaços diferentes e por diversos sujeitos demonstram como discursos já naturalizados sobre a leitura podem se perpetuar indefinidamente.

Outros discursos, dentro desse viés de positividade da leitura, apontam que a leitura representa a ascensão social desses indivíduos, representa prestígio e respeito perante a sociedade. Dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* revelam que 1 em cada 3 brasileiros conhece alguém que venceu na vida “graças” à leitura; seja alguém da família, um amigo ou alguém famoso. Isso revela que esse é um dizer que já se encontra arraigado na sociedade. Vejamos o que diz P1:

P1: *Rapaz... leitura significava naquele tempo e eu acho que ainda hoje é ascensão, crescimento, desenvolvimento, respeito, quando você tem leitura você é uma pessoa que ler e que tem leitura de mundo consegue realizar leituras importantes você tem um certo prestígio tem até aquele, né: livro instrumento de libertação. Então, eu acho que a leitura te dá prestígio, te dá ascensão social é:: eu acho que seria isso a leitura para mim naquela época e ainda hoje.*

Mas, pensemos, a que leituras esses docentes estão se referindo? Que “boa leitura” P3 se refere em seu depoimento? Seria qualquer leitura que promove ascensão, prestígio, libertação? Nos tópicos anteriores, vimos que não, o professor refere-se aos textos socialmente bem vistos, por exemplo, os clássicos da literatura brasileira.

A situação de ser entrevistados, determinante da maioria das pesquisas aqui mencionadas, pode interferir no modo com que os sujeitos organizam os seus discursos, de forma a repetir premissas do senso comum, ao mesmo tempo em que está perpassado por representações do ser professor e do discurso escolar acerca da leitura. Vejamos:

P8: *É mais conhecimento, coisa mais conhecimento, principalmente no âmbito das universidades você lê muito mais por conhecimento que por prazer, mas eu odeio*

ler com pressão entendeu então a partir do momento que você é obrigado a ler eu acho que já não é mais a questão de prazer então e eu detesto mas, hoje, hoje, para mim, no atual momento da minha vida, a leitura é mais conhecimento seria o conhecimento do lugar e o prazer depois, o entretenimento depois [...]

P12: *Hoje em dia eu tenho a pesquisa, e tenho a necessidade também porque o professor precisa estar inteirado com tudo que sai, aparece. Mas eu tenho ainda esse processo de pesquisa, de descobrir o que as pessoas estão dizendo. Então, eu tenho muita essa curiosidade na leitura...*

P11: *Hoje ela significa mai::s conhecimento, sabe! Aprofundamento, pesquisa [...]*

A leitura é percebida como algo a ser aprendido para que o sujeito saia da condição de ignorante, e, por sua vez, o conhecimento adquirido através da leitura é a prática mais adequada para a aquisição de tal condição. Nesse sentido, o processo de leitura não suporta a concepção de leitura enquanto mera decodificação do código escrito, como aponta P6:

P6: *[...] a primeira coisa que a gente precisa entender é que a leitura, a gente não deve fazer a leitura por denotação, né, a leitura exige conotação, também a leitura de mundo [...]*

Conforme Orlandi (2012, p.7), a partir dos vários sentidos com que se toma a leitura, ela pode significar “concepção e nesse sentido que é usada quando se diz *leitura de mundo*. Esta maneira de se usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral e indiferenciada.” A partir da leitura de mundo, o sujeito acaba por tornar-se mais crítico, como afirma P6:

P5: *[...] amadurecimento, [...] a gente consegue entender muita coisa, a gente vive muita coisa sem precisar praticar...*

P6: *E hoje eu acho que leitura é a base para qualquer entendimento tornando-se você um crítico.*

P16: *[...] Ela amplia nosso mundo, né, cada vez que você lê/ tem um versículo na bíblia que às vezes é bom ser ignorante sabe, porque você não sofre tanto. Quando você começa a ler você também começa ver as verdades, sabe, e você começa a:: E eu fico com medo, eu não gosto muito de saber (Risos) por conta disso, porque hoje em dia, é tanta coisa triste que você... EU até evito, sabe, saber muito, então as vezes é melhor até ser tolo para não saber tanta coisa, [...]*

Tornar o sujeito crítico, amadurecimento, ampliação da visão de mundo. Os discursos aqui inseridos não são ímpares, certas representações de leituras resistem ao tempo e a mudanças históricas. Observemos o que falam os docentes nos depoimentos abaixo:

P13: *[...] é... hoje é como um alimento, né? É acho que a palavra é essa, né, acho que a leitura pra mim hoje ela serve como alimento, inclusive eu tava falando com uns alunos hoje na sala ai dizendo pra eles que a boa leitura não é aquela leitura obrigatória que a gente faz pra tirar uma nota ou faz pra, é:: pra cumprir uma*

obrigação a boa leitura é aquela que você faz por prazer, como você bebe água como você come um pão, sabe, então, é uma espécie de alimento mesmo. Né?

P14: [...] *Já é um vício, ler para mim é um vício, se eu não conseguir ler um jornal, ler um livro, eu fico perdido sem esse conhecimento. [...]*

P17: *Enfim, uma quantidade de informação muito grande, eu não vivo sem ler tanto no aspecto pessoal como no aspecto profissional, já faz parte é inerente.*

Para P13, P14 e P17 a leitura é “alimento, vício é sobrevivência”, respectivamente. Assim, finalizamos nossas discussões afirmando que, a partir dos dizeres aqui impressos, o ato de ler é a própria representação do sujeito, não há como desvincular o sujeito leitor do sujeito professor, assim como bem aponta P17: “é inerente” ao sujeito.

Por mais que muitas vezes o sujeito-professor seja tomado como ser a-histórico, quer dizer, aquele que possui uma identidade fixa, não mutável, todo sujeito se constitui através da linguagem. Por ser um sujeito socialmente histórico, constituído por diferentes discursos, traz consigo uma trajetória de leitura repleta de ditos e não ditos sobre a sua história e suas práticas de leitura no âmbito profissional que o circunscrevem em um espaço de sujeito-leitor, como pudemos observar nos depoimentos inseridos nesse trabalho. Considerando esse sujeito como sendo o principal responsável pela formação de alunos leitores, acreditamos que uma das contribuições deste trabalho é convidar para uma reflexão sobre o fato de que não há possibilidade de realização de eventos educacionais sem a contribuição desses sujeitos envolvidos no processo, assim como sem esquecermos que *os sujeitos professores são sujeitos leitores*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, refletimos e discutimos sobre o discurso de leitura do professor de língua portuguesa em exercício no Ensino Médio nas escolas de João Pessoa-PB, a partir da história de suas práticas de leitura. Entendemos que a história de leitura do professor é importante em sua constituição como sujeito-leitor na medida em que ela influencia sua prática de leitura no presente. Verificamos, ao longo desse trabalho, que, além do contexto profissional, e, em particular o contexto escolar, o familiar e social acabam por ter uma influência significativa nas leituras que o professor empreende. Daí porque a análise desses dados nos encaminhou para refletir acerca da formação inicial leitora desses sujeitos e suas práticas de leitura atuais.

Ao elegermos como um dos nossos objetivos a reconstituição de partes da história de leitura dos sujeitos entrevistados e o atravessamento dessa história de leitura em seu discurso, observamos que os professores trouxeram representações de leitura e aspectos outros de sua infância e/ou juventude que foram, e são, importantes em sua formação como sujeito-leitor.

Notamos que, na realidade, o processo de inserção do sujeito nas práticas de leitura é visto sob dois pontos: ora é positivo, ora é negativo, em muitas situações da trajetória leitora do sujeito. A partir dos discursos, não chegamos à conclusão de quem influencia mais positivamente: se a família ou a escola. Contudo, ressaltamos que, por mais que a escola seja a instituição encarregada da alfabetização da criança, os meios para a difusão da leitura provêm de setores diversos e mais amplos. Dados apontam para a importância, primeiramente, do seio familiar, revelando representações de práticas de leituras diversas e essenciais nas histórias de leituras dos sujeitos investigados. Por outro lado, há sujeitos que afirmam, como vimos, que a escola foi a maior responsável pelo acesso e direcionamento em relação à leitura, nas séries iniciais. As estratégias de leituras desenvolvidas pelos professores durante o Ensino Médio são dados relevantes e foram vistos como essencial para aquisição do gosto e para a construção do hábito de ler.

Ao ouvirmos depoimentos sobre os cenários em que se desenvolviam a leitura na infância e na juventude, percebemos que esses lugares foram importantes na constituição da história de leitura dos sujeitos, a exemplo da escola e da residência. Em alguns casos, observamos que os acontecimentos do passado, que fizeram diferença na vida desses sujeitos, muitas vezes, são da ordem do inconsciente, pois, até então, não tinham sido objeto de reflexão para eles, a exemplo de alguns depoimentos em que as leituras foram compartilhadas com familiares e amigos em casa ou nas calçadas.

Destes lugares, pudemos ainda investigar os objetos de leitura assim como os modos de leitura de cada sujeito. Os objetos de leitura, por vezes, se confundem com o suporte: são gibis, livros paradidáticos, livros de literatura e revistas. Interessante apontar que, no seio familiar, as leituras mais prazerosas eram realizadas na cama ou em ambientes ainda mais confortáveis como a rede; já as leituras não tão prazerosas eram realizadas na mesa, no sofá, em que se podia manter a retidão e atenção, resquício de um cenário escolar. Naquele, um elemento que nos salta aos olhos consiste no discurso da prática de leitura isolada, geralmente, no quarto em que não são apresentados objetos de leitura, mas que, ao observarmos as práticas de leitura dos sujeitos professores na atualidade, verifica-se que, geralmente, as leituras se constituem de narrativas, principalmente, romances.

Ao investigarmos a visão dos sujeitos-leitores sobre a leitura, antes de sua atuação profissional, eles revelaram a função que atribuem à leitura, assim, grande parte dos discursos apontam para uma leitura enquanto diversão e lazer. No entanto, outros discursos se fazem presentes, a exemplo da leitura que distinguem os sujeitos e os diferenciam em relação a distintas comunidades de leitores, além daquela que está relacionada à aquisição de conhecimento e obrigação. É válido salientar que os sujeitos são professores leitores, imersos em um contexto social que aponta o que se espera destes sujeitos, este fato se faz presente em seus depoimentos do passado.

Mesmo em suas primeiras leituras, esses leitores estavam sujeitos a um sistema social, em especial, familiar que agia, por trás de suas “próprias” escolhas e, assim, o construíram enquanto leitores. Na atualidade desses leitores, seus objetos de leitura são os mais diversos possíveis, contudo, pudemos observar que a maioria de suas leituras são direcionadas à profissão docente, destacando o discurso de que pouco possuem tempo para as leituras voltadas para o divertimento e o prazer. Entretanto, ainda os que dizem ler, atualmente, leem romances, os clássicos, a Bíblia, e leituras informativas, como jornais e revistas. Nesses depoimentos, mais uma vez se fortalece a ideia de que leitura é tudo aquilo que se lê por prazer, não havendo tal sentimento, esses sujeitos afirmam que nada têm lido nos dias atuais.

Em relação aos modos e gestos de leitura, verificamos que os docentes se assumem enquanto leitores assíduos, reafirmando o discurso de que professor é aquele ser em construção, por isso, apresentam cenários distintos para a leitura de outrora: ônibus, shopping, no trânsito, entre outros. Trata-se, na verdade, de construção de um tempo integralmente útil, já que está imerso em um contexto social em que não há tempo a perder. Por outro lado, alguns lugares e modos de leitura ainda persistem a exemplo da leitura silenciosa e isolada no quarto, referindo-se às leituras prazerosas, além das leituras escolares que tomam forma na

sala, em ambientes de estudo, por requererem maior atenção e postura do professor leitor. Desse modo, as leituras por prazer e por obrigação vivem lado a lado nas práticas de leitura do professor, geralmente, separadas entre os interesses pessoais e as necessidades profissionais.

Algumas práticas se fizeram relevantes para discussão nesse trabalho, a exemplo da falta de frequência dos professores às leituras na biblioteca e as práticas de releituras. Estes elementos são trazidos com atenção, pois revelam, primeiramente, as mudanças recorrentes nas práticas sociais e culturais que são atualizadas pelos docentes, convivendo ao lado de práticas historicamente solidificadas. Aqui chamamos atenção para as formas de acesso à leitura pelo professor, pois ele já não mais necessita sair de casa para pesquisar ou adquirir livros, basta um clique ao alcance das mãos e sob a tela do computador. Por outro lado, as releituras, quando ocorrem, demonstram o interesse por textos e objetos específicos que marcam o leitor e condicionam a sua leitura, em meio aos hipertextos e tecnologias atuais.

No geral, verificamos que os dizeres sobre a leitura se atravessam e se complementam e, algumas vezes, as temáticas se repetem, reafirmando um discurso da positividade com que é vista a leitura, discurso este que já se encontra solidificado socialmente. Nesse contexto, são apresentadas diversas funções para a leitura: abertura para outros mundos, necessidade, ascensão e crescimento intelectual, tornando o sujeito crítico. Somado a isso, apontamos que, nos discursos dos sujeitos, não são apresentadas concepções de leitura a não ser aquela vista enquanto decodificação.

A história de leitura do professor-leitor pode, às vezes, não se estabelecer no modelo de leitura autorizado e legitimado pela sociedade ou pelos documentos que permeiam as definições de ser sujeito-leitor, e explicitado mediante os discursos circulantes pela instituição. Contudo, pode-se verificar que, atualmente, os professores esboçaram alguns discursos sobre a leitura que se estabeleceram entre a temática da supervalorização da leitura, seja no plano da vida pessoal, seja na profissional, como já afirmamos. Considerando a profissão, ser sujeito-professor-leitor surge como condição *sine qua non* para esse profissional.

No percurso do ontem para o hoje, percebemos que os discursos são praticamente os mesmos, embora as representações de leituras se constituam, por vezes, de formas algumas vezes distintas. O efeito principal que salta aos olhos a partir desse trabalho é que nunca encontraremos, em pesquisas deste feitio, um único dizer, pois durante uma vida, modificam-se os textos, os suportes, as leituras e, com eles, os discursos, mas, nem por isso, deixa-se de ter um significado arraigado no social.

Por fim, verificamos que o perfil do professor-leitor em exercício nas escolas de Ensino Médio de João Pessoa-PB é aquele que atualiza as suas leituras permanentemente. Essa situação está relacionada à significância que o próprio professor concerne às atividades de leitura que realiza como docente.

Então, percebemos que muitas das representações de leituras, inseridas em seus discursos, revelam resquícios de uma história da leitura que retoma práticas historicamente solidificadas de aquisição e de aprendizagem da leitura no âmbito familiar e escolar, assim como dizeres naturalizados que o construíram enquanto sujeito leitor. É também importante ressaltar as questões que envolvem o acesso e a produção de leitura dos professores, nesse sentido, o perfil desses sujeitos leitores é determinado tanto pelas condições sociais nas quais ele se encontra, quanto pela própria tomada de iniciativa em prol de seu exercício profissional.

Nesse sentido, sabemos que essas discussões não se finalizam em um trabalho como este, tendo em vista que apresentamos ainda um número limitado de sujeitos, no entanto, acreditamos que é dever de toda pesquisa no âmbito escolar/acadêmico promover tais discussões, a fim de que haja reflexões sobre o tema, visando à melhoria em diversas questões atuais no ensino.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- _____. **Diferentes formas de ler**. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, intercom, Campo Grande, 2010.
- ALENCAR, José de. **Lucíola**. 12ª ed., São Paulo: Ática, 1988. (Bom Livro).
- ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão e formação docente. In: **Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. PEREIRA, Regina Celi Mendes. (org.) João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 71-113
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. Editora HUCITEC, ANNABLUME, São Paulo, 2002.
- _____. 1895-1975. (VOLOCHÍNOV, V.N) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. – 13ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marides; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: ALB; Mercado de Letras, 1998.
- BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido/ B179** – 2ª ed. rev. – Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (volume 1)
- BRASIL, **Leis, diretrizes e bases da educação**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> .Acesso.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 18. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012. p. 236-248.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- _____. **O mundo como representação**. Revista Annales (NOV-DEZ. 1989, Nº 6, pp. 1505-1520). O original em francês encontra-se à disposição do leitor no IEA para eventual Consulta. Estudos Avançados 11 (5), 1991.
- _____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador : conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier**; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: Galvão, A.M.O.; Batista, A.A.G. (orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CORACINI, Maria José R. F.(Org). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos.** 2 ed., Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 39. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

_____. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 22. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano M. de (org.). **Modos de ler / formas de escrever:** estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GURJÃO, Mônica V. de Sousa. **Memórias, práticas e discursos sobre a leitura.** Dissertação de mestrado em Linguística. Paraíba. UFPB. 2009.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil,** 2011.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática – Campinas, SP: Pontes: Editora na Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa & CECCANTINI, João Luís (Orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

LOBATO, Monteiro. A criança é a humanidade de amanhã. In: _____. **Conferências, artigos e crônicas.** São Paulo: Brasiliense, 1964. p.249-256. (Escrito por Lobato, provavelmente na década de 40, o presente artigo foi publicado por Denise Tavares num pequeno folheto comemorativo pela inauguração da biblioteca Infantil Monteiro Lobato, na Bahia).

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** 2º Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MARINHO, Marildes (org). **Ler e Navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras , Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

MELO, José M. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura. In: **Estado de Leitura.** BARZOTTO, Valdir H. (org). Campinas, SP : Mercado das letras, 2009. p. 71-93.

MOTA, Regina. Leitura e tecnologia: ainda a questão do meio e da mensagem. In: **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. MARINHO, Marildes (org). Campinas, SP: Mercado das Letras, Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, V.1, no 3, 2o semestre, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura**. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BRASIL/Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEM, 2006.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos** / Regina Celi Mendes Pereira (Organizadora). – João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução Carlos Vogt – Pontes Editores, Campinas, SP. 5ª Edição – 2011

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SALES, Laurênia Souto. **Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: o discurso de alunos concluintes do curso de letras**. [Tese de Doutorado, defendida junto ao PROLING/UFPB]. João Pessoa: 2009.

_____. O leitor, a leitura: um caminho para a história da leitura. In: **Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. PEREIRA, Regina Celi Mendes. (org.) João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 135-177.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. **Leitura: produção interacional de conhecimentos** – São Paulo: EDUC, 1988.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora universitária, 2002.

_____. **Leituras de professores e alunos: entre o prazer e a obrigação**. Trabalho apresentado no Encontro Internacional Texto e Cultura, Fortaleza: UFC, 2008.

_____. **Desnaturalizando o discurso sobre a leitura**. Anais do Congresso Internacional da Abralín, 2009.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In: **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP : Pontes, 2010. p. 21-33.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano M. de (org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de histórias da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

VILAR, Socorro de Fátima P. “PCNs e Literatura: novas roupagens para velhos problemas”. In: SOUSA, Maria Ester Vieira de. & VILAR, Socorro de Fátima P. **Parâmetros Curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

VOLOSHINOV, V. N. **Estrutura do enunciado**. (*tradução de Ana Vaz, para fins didáticos*) Revista Literaturnja Ucêba, criada e dirigida por Gorki, na qual foi publicada o presente ensaio (volume 3, 1930. p 65-87), 1930.

ZILBERMAN, Regina. *Sociedade e democratização da leitura*. In: **Estado de Leitura**. BARZOTTO, Valdir H. (org). Campinas, SP: Mercado das letras, 2009. p. 31-45.

Sites:

http://www.historia.ufg.br/uploads/114/original_Artigo 2, SANTOS.pdf?1325192377
(Acesso em 30/10/2013)

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a) Professor(a)

Sou professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Centro de Ciências, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Atuo no Curso de Letras, na Pós-Graduação em Linguística e sou Orientadora da Monografia da graduanda Keila Gabryelle Leal Aragão, intitulada: ***Práticas e Histórias de Leitura***. Esse trabalho monográfico consiste na investigação, através de entrevistas com professores, dos modos de ler, das preferências de leitura e das histórias dos leitores (professores). Temos como objetivo principal delimitar o perfil desses leitores, a fim de melhor compreender as suas práticas de leitura e contribuir para a formulação de uma reflexão crítica sobre o leitor, a leitura e a sua história.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder à entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome, bem como o nome da instituição em que trabalha, será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Contudo, esperamos contar com sua anuência, e estamos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Atenciosamente,



Prof^a Dra. Maria Ester Vieira de Sousa
Pesquisador Responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa

ANEXO B: Modelo das Perguntas de Entrevista

1. Você lembra como e quando aprendeu a ler?
2. Você teve alguma influência para a leitura? Quem ou o quê lhe influenciou?
3. Que memória você tem de sua formação como leitor?
4. O que você lia?
5. Como lia?
6. O que significava a leitura para você? Hoje o que significa para você?
7. A escola foi responsável por sua formação como leitor?
8. A Universidade contribuiu para sua formação como leitor?
9. O que você acha das leituras acadêmicas? Elas te serviram em sala de aula?
10. Hoje, como você se considera como leitor?
11. Você lê com frequência? (todo dia, uma vez por semana, duas vezes por semana?)
12. O que você lê?
13. Você costuma frequentar a biblioteca?
14. Quais temas lhe interessam mais na leitura?
15. Você diria que lê mais por obrigação ou por prazer?⁴
 - O quê você lê por prazer?
 - O quê você lê por obrigação?
16. O quê e onde você lê com mais frequência? Por quê?
17. Quanto tempo você dedica a leitura?
18. Como você lê? E em quais lugares?
19. Quais autores você mais admira? Por quê?

⁴ Essas perguntas fazem parte dos estudos desenvolvidas pela Professora Doutora Maria Ester Vieira de Sousa na Pesquisa Práticas de Leitura e Discursos sobre a Leitura.

20. Você costuma reler? O que você reler? E por quê?

21. Qual o livro mais importante para você?