

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

FATIMA APARECIDA DE OLIVEIRA SOZZA

**HISTÓRIAS DE LEITURA: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO**

**MARINGÁ - PR
2009**

FATIMA APARECIDA DE OLIVEIRA SOZZA

**HISTÓRIAS DE LEITURA: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian Hisae
Yaegashi Zappone

MARINGÁ

2009

FATIMA APARECIDA DE OLIVEIRA SOZZA

HISTÓRIAS DE LEITURA: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários..

Aprovada em: **12 de março de 2009.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -

Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteado Martha
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Delácio Fernandes
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD / Dourados - MS

Para José Roberto Júnior, Osmar e Arianne.

AGRADECIMENTOS

À professora Mirian, pelo conjunto de esforços que reuniu durante minha orientação, o que me possibilitou a produção deste trabalho.

Às colegas, companheiras de muitas entrevistas, que deixaram, tantas vezes, seus afazeres em suas horas-atividade para me subsidiar com material necessário para minhas indagações, ao mesmo tempo em que dividíamos nossas emoções em cada história de leitura.

A meus pais, pelo incentivo e pela força de vontade que me transmitiram.

A minha família, que se privou de tantas horas de minha companhia enquanto eu buscava produzir esta tarefa.

Especialmente a Deus, pelo sustento e pela preservação de minha vida e de minha família, pela força que me deu para a realização deste trabalho. E, parafraseando um poeta que viveu antes da diáspora direi: Estou alegre porque o Senhor me ajudou!

**“Se recordo quem fui, outrem me vejo,
E o passado é o presente na lembrança.”
Ricardo Reis (Fernando Pessoa), Odes**

RESUMO

Esta dissertação relata resultados de uma pesquisa cujos *corpora* se constituíram de relatos/histórias pessoais de leitura de professoras, como reflexão sobre práticas de letramento literário, vivenciadas e lembradas em atividades significativas na escola e fora dela. Seus objetivos foram: a) pesquisar de que forma professores de Língua Portuguesa lêem textos literários e de que modo essa prática é influenciada pelas orientações de letramento vivenciadas durante sua história de leitura; b) realizar um estudo bibliográfico sobre conceitos de letramento e observar modulações aplicáveis aos estudos literários; c) coletar histórias pessoais de leitura dos sujeitos pesquisados, visando à recolha de práticas de letramento literário; d) verificar se a leitura literária desses sujeitos decorre ou não de orientações de letramento diversas ao longo da vida: família, igreja, escola, mídia e outras. Este trabalho analisou as orientações de letramento literário presentes nas histórias de leitura de professores de Língua Portuguesa, como profissionais diretamente envolvidos na formação de leitores, e coletou dados de sua história de leitura para entender o processo de sua formação leitora. O que leram esses professores? Que imagem de leitura têm esses sujeitos? Como são desenvolvidas suas práticas de leitura literária atualmente? A pesquisa desenvolvida utilizou uma abordagem qualitativa que pode ser compreendida como uma atividade de investigação específica, cujo objetivo é atingir certa interpretação da realidade. Os *corpora* da pesquisa constituíram-se de cinco textos produzidos por professores do município de Assis Chateaubriand, região Oeste do Paraná. Os dados foram coletados por intermédio da aplicação de um questionário escrito, de entrevista semi-estruturada gravada em áudio e de relatos com as histórias de leitura. Esses dados foram analisados com um olhar teórico com base em estudos sobre o letramento. A partir dos anos 1980, as perspectivas psicológicas e históricas predominantes nos estudos e nas pesquisas sobre letramento somaram-se a uma perspectiva social e etnográfica. Além de novos princípios e pressupostos teóricos para análise do fenômeno, destacam-se dois pares de conceitos: de um lado, dois modelos de letramento, a saber, o autônomo e o ideológico, e, de outro, os eventos e as práticas de letramento. O letramento literário é um recorte das idéias do letramento que consiste nos usos sociais do texto literário. Esperamos que os resultados deste trabalho corroborem a crítica e a reflexão e que os dados obtidos sirvam às discussões voltadas à temática do letramento literário e à formação de leitores.

Palavras-chave: Professor. Histórias de leitura. Formação do leitor. Letramento literário.

ABSTRACT

This dissertation gives an account of the research results of which *corpora* is constituted of personal reading accounts/histories of teachers, as reflection upon practices of literary literacy, experienced and recalled during significant activities at school, and out of it. The aims were the following: a) to investigate the way teachers of Portuguese language read literary texts, as well as to investigate the way such practice is influenced by orientations of literacy experienced by them concerning the readings they come across along their lives; b) to conduct a bibliographic study upon concepts of literacy and observe modulations applied to literary studies; c) to gather personal reading stories of the research participants, aiming at collecting practices of literary literacy; d) to verify if the literary reading of these participants are the results, or not, of various orientations of literacy along their lives: family, church, school, media, among others. This work analyzed the orientations of literary literacy present in the reading histories of language teachers of Portuguese as professionals directly involved with reader education, and gathered data of these same teachers' reading histories in order to comprehend the process of their education in reading. What have they read? What reading view they possess? How they deal with their practices of reading at the moment? The present research utilized a qualitative approach which may be comprehended as a specific activity of investigation aimed at reach certain interpretation of the reality. The research *corpora* is base on five texts produced by teachers of Assis Chateaubiand city, the western region of Paraná state. The data were collected by applying a written questionnaire, audio-recorded semi-structured interview, and the recall of reading histories of participants. Such data were analyzed based on a theoretical study upon literacy. From the 80's, to psychological and historical perspectives predominant on literacy studies and researches were added the social and ethnographic perspective. Besides the new principles and theoretical paradigms to the analyses of the phenomenon, two pairs of concepts are highlighted: on one side two models of literacy, that is, the autonomous and the ideological, and, on the other, the events and practices of literacy. The literary literacy is one part of the ideas of literacy which consist in the social uses of the literary text. We hope the results of this work to corroborate the criticisms and reflection and that the obtained data serve as a base for the discussions on literary literacy theme, and the readers education as well.

Keywords: Teachers. Reading histories. Reader education. Literary literacy.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2	LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	14
2.1	DIFERENTES ABORDAGENS DE LETRAMENTO	17
2.2	LETRAMENTO: MODELO AUTÔNOMO E MODELO IDEOLÓGICO ...	26
2.3	EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	29
3	LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: DESVELANDO CONCEITOS	35
3.1	A LITERATURA COMO PRÁTICA E COMO FATO SOCIAL	36
3.2	LETRAMENTO LITERÁRIO: À GUIA DE EXPLICAÇÃO	46
3.3	RASTREANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	49
4	CAMINHOS PERCORRIDOS: A PESQUISA	54
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA: CARACTERÍSTICAS E MEIOS DE PRODUÇÃO	55
4.2	A PESQUISA EM QUESTÃO	60
4.3	A COLETA DE DADOS	62
4.4	A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	64
5	PELOS MEANDROS DA HISTÓRIA: O UNIVERSO INVESTIGADO	66
5.1	ALINHAVANDO O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS PARTICIPANTES	68
5.1.1	Leitura: as primeiras práticas	71
5.1.2	Leitura e escola	73
5.1.3	Leitura e profissão	83
5.1.4	Letramento literário	85
5.1.5	Leitura e cotidiano	91
5.2	HISTÓRIA DE LEITURA E ORIENTAÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UM OLHAR REFLEXIVO	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERENCIAS	104
	APÊNDICES	110
	ANEXOS	152

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É da natureza do homem buscar formas de conhecer a si mesmo e ao mundo que o cerca. Na Antigüidade, os homens criaram mitos que explicavam os fatos sobre a vida e a morte; seguiram-se a filosofia e a religião como formas de entender o significado da existência humana e o universo a sua volta. Também a arte e a poesia constituíram-se em instrumentos de expressão do homem para interpretar a realidade, mas a ciência parece ser, hoje, no mundo ocidental, ainda a maior forma de explicar a vida e os fenômenos que dela fazem parte.

A história humana é marcada pelo desenvolvimento a partir do momento em que o homem descobriu as letras. Com as letras, todo um universo real simbólico ou imaginário pôde ser representado e, assim, comunicado. Vivemos em uma sociedade letrada. As letras permeiam todo o universo, dialogar com as letras e atribuir-lhes sentido, isto é, saber ler e escrever são tarefas constantemente solicitadas. Essas tarefas implicam a nossa condição de cidadania.

Historicamente, os atos de leitura nem sempre se fizeram de uma só maneira. Os tipos de textos que deram suportes à formação dos leitores variaram das autobiografias aos escritos polêmicos, cartas, folhetos informativos, a Bíblia e outros escritos religiosos até tantos outros suportes que a modernidade e a contemporaneidade inventaram e reinventaram cotidianamente.

As pesquisas que tematizam a leitura têm crescido consideravelmente em todo o universo acadêmico em todas as áreas: Lingüística, Literatura, Análise do Discurso e áreas afins. As investigações têm procurado abarcar o ato de ler, nos mais diversos âmbitos: cognitivo, lingüístico, psicológico, pragmático, histórico e social. Muitos desses trabalhos têm mostrado preocupação em relação às práticas de leitura, como mostra Darnton (1996), que se detém sobre o século XVIII, quando desenvolve sua pesquisa usando como elemento um dossiê que consiste em 47 cartas de um “leitor comum”.

Ao longo das últimas décadas, o olhar atento para as pesquisas sobre leitura, realizadas na área da educação, em relação à formação de leitor do professor formador de leitores tem crescido sensivelmente, embora esses trabalhos não sejam de muita circulação entre a classe. No ano de 1984, com a publicação de *O professor é uma pessoa*, por Ada Abrahan, inicia-se todo um processo de renovação

dessa literatura pedagógica. Os estudos sobre a vida de professores, carreiras e percursos profissionais, as biografias e autobiografia docentes, o desenvolvimento pessoal dos professores constituíram temas que apontam o emergir de uma produção acadêmica qualitativamente heterogênea, que busca, em relação à formação do leitor, “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15).

Desde então, cresce o número de trabalhos que focalizam a história de vida daqueles que durante muito tempo ficaram praticamente emudecidos no campo pedagógico em detrimento das técnicas adotadas para formar o leitor. Afinal, a história de vida dos professores tem muito a revelar, proporcionando por meio da coleta e análise deste rico material elementos mais do que suficientes para o preenchimento das lacunas deixadas pelos estudos anteriores. Conforme Silva (1995), o relato de vida permite-nos ver na identidade do outro o reflexo (espelhamento) da nossa própria identidade e vice-versa.

No Brasil, o Banco de Teses da CAPES mostra uma quantidade significativa de trabalhos acadêmicos que investigaram histórias pessoais de leitura de professores, na linha teórica formação do leitor, dentre esses, quatro dissertações e uma tese apresentam idéias bem próximas de nosso pensamento, fato que legitima esse estudo, enquanto estudo acadêmico e pesquisa científica. Os trabalhos apresentados são de: Leila Maria Meri. *Professor-leitor*. uma história de vida. Universidade Estadual de Maringá; Maria Fatima Ávila Betencourt. *História de leitura de professores*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. *O professor alfabetizador e a formação do sujeito leitor*: discurso na prática e práticas discursivas. Universidade federal de Juiz de Fora; e Rosemar Eurico Coenga. *Pelas veredas da memória*: revisitando as histórias de leitura de professores de língua portuguesa de ensino médio. Universidade Federal de Mato Grosso. Já a tese sobre o assunto é de Virgínia de Oliveira Silva: *As marcas da leitura em nós*. Universidade Federal Fluminense.

Há ainda, trabalhos mais recentes que não constam no Banco de Teses da CAPES, tendo em vista certas burocracias necessárias para a publicação, mas que foram aprovados pelas entidades onde foram realizados e circulam nos eventos acadêmicos. São trabalhos que vem das universidades como: UEL, UFMS, UNESP, UNIOESTE e outras. Como observamos por meio do breve levantamento realizado, nossa pesquisa tem afinidade temática com essas pesquisas. Entretanto, procura

avançar essas discussões ao agrupar o tema, histórias pessoais de leitura, aos estudos sobre o letramento literário propiciando uma abordagem dentro do campo dos estudos literários e do campo social.

Batista e Galvão (1999) trazem à discussão os estudos sociais sobre a leitura e analisam em parte um conjunto de “crenças” compartilhadas em relação à leitura. Essas “crenças” terminam por impor um conjunto de objetos pré-construídos socialmente, que tendem a projetar pressupostos valorativos nas práticas de leitura e, assim, dificultar a apreensão e a compreensão da complexidade de seu significado e dos significados dos seus usos para as populações, fato refletido no ponto de vista letrado. Os autores afirmam que a leitura precisa ser vista como “um conjunto de processos e habilidades variáveis no tempo e no espaço, como um conjunto de competências que se adquirem e que constituem uma cultura letrada [...] a leitura é um bem em si mesmo” (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 17-18).

As práticas de leitura estão sempre vinculadas às práticas sociais. Entre texto e leitor não há uma relação transparente e unívoca. Segundo Matencio (1994, p. 44), a leitura é “[...] uma prática de atribuição de significado que ultrapassa o momento em que é realizada” pois, como fenômeno sociocultural, se constitui historicamente. Portanto, a construção de significados passa pelas práticas sociais discursivas que o leitor realiza em suas interações com o outro e com seu contexto. Assim, ler não é só decifrar símbolos lingüísticos.

Ao pensarmos como Matencio (1994), Batista e Galvão (1999), aproximamo-nos dos conceitos de letramento. Atualmente, discussões em torno dessa idéia vêm avançando em vários campos como da Educação, da Sociologia da Leitura e das Ciências Lingüísticas e em vários sentidos como: modelos de letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), processos de letramento (BRITTO, 2003) e modos de letrar (RIBEIRO, 2005; GOULART, 2006). Outros campos tendem a ser abarcados também, entre esses se destacam os estudos sobre o letramento e formação de professores e o letramento literário. No Brasil, as pesquisas sobre letramento estão numa etapa ao mesmo tempo principiantes e vigorosas. Seguindo essa temática, nosso trabalho analisou relatos/histórias pessoais de leitura de professoras de Língua Portuguesa como um *corpus* de reflexão sobre orientações e práticas de letramento literário, vivenciadas e lembradas como significativas na escola e fora dela, e verificou se o modo como esses professores lêem textos literários é influenciado por essas orientações e práticas.

A partir desses objetivos, organizamos essa dissertação que traz por título *Histórias de leitura: orientações e práticas de letramento literário*, a qual se insere na linha de pesquisa: Literatura e a formação do leitor, uma das linhas de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Os tópicos abordados nesse trabalho estão organizados em seis seções. A primeira seção trata das *considerações iniciais*, discorre sobre conceitos necessários ao estudo e compreensão do letramento e a ressignificação conceitual do fenômeno dentro do campo literário, bem como a metodologia de pesquisa, a análise e interpretação dos dados.

A segunda seção, *Letramento: considerações teóricas*, tem por objetivo examinar abordagens que contribuem para a compreensão de um conceito de letramento. O letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade visando não só ao ambiente escolar. Essa seção faz um levantamento teórico conceitual, enfatizando as práticas e os eventos sociais nos quais se configura esse fenômeno, bem como as orientações e dimensões que o cercam. Além disso, apresenta uma posição, tomada por nós, em relação a um conceito de letramento que seja pertinente ao letramento literário.

A terceira seção, *Literatura e letramento literário*: desvelando conceitos apresenta conceitos relativos à literatura, uma vez que, ao referir-se à noção de letramento literário, é preciso relacionar os dois conceitos presentes no sintagma – literatura e letramento. Considerando a origem dos estudos do letramento e as articulações teóricas que abarcam esse fenômeno, como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico com padrões tecnológicos para finalidades e contextos específicos, a apropriação desse conceito parece bastante produtiva, se forem balizadas algumas especificidades em cada campo. Nesse sentido, essa parte da dissertação busca, na teoria literária, modulações fundamentais para precisar a possibilidade da junção dos conceitos – literatura e letramento.

Os aspectos metodológicos utilizados na realização desse estudo que se relata nesta dissertação são apresentados na quarta seção, *Caminhos percorridos: a pesquisa*. Essa seção apresenta, primeiramente, as razões pelas quais nos propusemos a realizar essa investigação, descreve brevemente o problema da pesquisa, as justificativas práticas e teóricas e a pergunta norteadora. Após, são apresentadas algumas considerações teóricas sobre pesquisas de natureza

qualitativa, abordagem utilizada neste trabalho; discorre, ainda, sobre os critérios de seleção dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a forma de análise e de interpretação dos mesmos.

A quinta seção, *Pelos meandros da história*: o universo investigado trata da coleta de dados e está organizado em duas partes distintas, mas que se complementam em virtude de a primeira ser a análise e interpretação inferencial da coleta de dados e, a segunda, uma reflexão fundamentada a partir dos conceitos teóricos estudados. Nessa seção, os fragmentos dos relatos apresentados para análise e interpretação conferem à dissertação um tom, ao mesmo tempo íntimo e reflexivo: de intimidade ao ouvir a voz interior do outro, e de reflexão ao perceber um percurso que desmistifica, de certa maneira, uma história posta pela sociedade sobre a condição de leitor do professor.

A conclusão dessa dissertação aponta para a noção de que para sujeitos de origem humilde, oriundos de contexto socioeconômico e cultural relativamente desfavorecido, a escola, revela-se, efetivamente, importante na sua formação de leitor e, embora os sujeitos realizem, também, práticas de leitura em outros espaços sociais, a escola é predominante e decisiva em sua formação leitora. É a partir dessa interação que as orientações desses sujeitos vão se ampliando ao longo de suas vidas conforme crescem econômica e socialmente.

2 LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Esta seção examina algumas abordagens que contribuem para a compreensão de um conceito de letramento. As discussões conceituais em relação ao tema ainda são incipientes e variam de acordo com a concepção adotada. Em termos gerais (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1996; TERZI, 1997; TEALE, 1992), o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade não apenas no ambiente escolar. Um levantamento teórico sobre o surgimento do termo *letramento*, enfatizando as práticas e os eventos sociais nos quais se configura, é imprescindível neste trabalho, posto que utiliza esse referencial para pensar o letramento literário.

Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre o letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, observando as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

A relação mais imediata de “letramento” ocorre com “alfabetização”. Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, esse termo está relacionado com a aquisição, a utilização e as funções da leitura e da escrita em sociedades letradas. Ele também se relaciona com habilidades e com conhecimentos que precisam ser ensinados e adquiridos com a escolarização e com a educação, abrangendo processos educativos que ocorrem em espaços como a comunidade, a família, o trabalho e a igreja.

A palavra alfabetização pode ser apontada como um termo que evidencia certa imprecisão em seu conceito. Pessoas ou grupos têm conceitos diferentes sobre esse termo, os quais variam de acordo com a situação, com o contexto e com a época histórica. Um exemplo da variação do conceito de alfabetização ao longo do tempo é a comparação entre os critérios censitários que foram utilizados para definir quem é analfabeto ou quem é alfabetizado, nos recenseamentos da população brasileira.

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Por isso, toma-se, aqui, primeiramente, alfabetização em seu sentido próprio, específico: “processo de aquisição do código escrito, das

habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 15). O debate básico que se desenvolve em torno desse ponto de vista é tomar os verbos *ler* e *escrever* significando, respectivamente, o domínio da tecnologia, da mecânica, da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização, nesse sentido, seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).

Para ser mais específica, Kleiman (1995, p. 20), considerando alfabetização em detrimento de letramento, associa-a à escola: “a alfabetização é o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso da escola”. Mas o fato notável nos dias de hoje é que saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações sociais do cotidiano são necessidades inquestionáveis, tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para o plano sociocultural político, e essas práticas são, efetivamente, delegadas à instituição escolar.

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, coincidindo com transformações políticas, sociais e culturais decorrentes do processo de “abertura política” (que, no Brasil, seguiu-se à ditadura militar iniciada em 1964), os problemas da alfabetização relacionados – mesmo que não exclusivamente – com a educação escolar também passaram a ser compreendidos juntamente com a constatação de outros fenômenos envolvidos.

Buscando responder às novas exigências sociais e políticas decorrentes das pressões pela “abertura política” e pela reorganização democrática das instituições e das relações sociais, a sociedade civil procurou se reorganizar rapidamente. As discussões e as análises dos problemas educacionais brasileiros passaram a abranger programas de aspectos mais amplos, tais como: políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, e a se orientar, predominantemente, por uma teoria sociológica.

Ainda nesse clima da época, foi sendo gerado e efetivado um conjunto de iniciativas referente ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, articulado com o desenvolvimento de estudos e de pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização. Esse processo acompanhou, a partir das décadas de 1970 e 1980, a expansão dos centros de pesquisas e a gradativa organização dos serviços de extensão universitária e dos professores universitários em programas de formação

continuada de professores, visando à aplicação de pesquisas científicas e, em particular, de novos conhecimentos sobre alfabetização.

Entre as iniciativas estaduais e nacionais relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, tem-se, como exemplo, a implantação do (CB), Ciclo Básico de Alfabetização, pelo estado de São Paulo em dezembro de 1983 e, no estado do Paraná, em 1988, com a designação de CBA.

O CBA constituiu o início de uma reorganização do Ensino Fundamental ao propor uma nova concepção de alfabetização. Nesse Ciclo, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume um papel fundamental, pois, ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental para a apreensão de conceitos mais elaborados que vêm resultando no desenvolvimento das formas sociais de produção.

A partir desse momento histórico, a palavra “analfabeto” vem sendo predominantemente utilizada para designar o indivíduo que não sabe ler e escrever, porque não tem instrução primária; e a palavra “analfabetismo”, para designar o estado ou a condição de “analfabeto”.

Para fins de avaliação censitária, a ambas as palavras foi acrescentado o adjetivo “funcional”, passando, assim, às expressões “analfabeto funcional” e “analfabetismo funcional”, as quais designam, respectivamente, indivíduos com menos de quatro anos de escolaridade ou essa condição dos indivíduos.

Outros campos da educação acompanharam de forma próxima as experiências e os novos rumos na educação no que se refere à alfabetização. Houaiss e Villar (1980) registra, em seu dicionário, a expressão “analfabeto funcional”, afirmando que a expressão tem indicação de surgimento na Pedagogia e fornece um sentido diferente do atribuído nos critérios utilizados nos censos populacionais:

analfabeto funcional: PED pessoa alfabetizada apenas para entender na área na qual trabalha a sua função, sendo completamente despreparada para atender textos ou problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnização do conhecimento (HOUAISS; VILLAR, 1980, p. 201).

A segunda expressão, “analfabetismo funcional”, não consta no referido dicionário. Esses dois termos “analfabeto funcional” e “analfabetismo funcional” surgiram no final da década de 1970 para identificar as pessoas capazes de utilizar a leitura e a escrita para suas tarefas do cotidiano, em seu contexto social, no trabalho e em casa (MORTATTI, 2004).

Ainda na década de 1980, o *Houaiss* registra o surgimento das palavras “letrado” e “letramento” e situa esses verbetes no âmbito da Pedagogia. Em uma das acepções atribuídas a “letramento”, esse lexicógrafo esclarece que é o “mesmo que o ‘processo’ de alfabetização”, na medida em que confere à alfabetização um processo e não, simplesmente, um *ato* ou *efeito*.

Da mesma forma, é também na década de 1980, mais propriamente na segunda metade, que, no âmbito das pesquisas e dos estudos acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra “letramento para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra *alfabetização*”. Uma das ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Logo no início, a autora esclarece que, para ela, a língua falada culta “é consequência do letramento” (KATO, 1986, p. 7).

Embora, de início, a palavra letramento estivesse limitada ao âmbito acadêmico, hoje já se encontra em dicionários de *Linguística*, em dicionários de *Análise do Discurso*, adentra nos estudos literários com certa recorrência e faz parte do vocabulário de educadores e de alfabetizadores. Também com certa frequência, o termo é mencionado em títulos de cartilhas, em livros de alfabetização, em textos para formação continuada de professores e, sobretudo, em produções acadêmicas científicas. Mas, mesmo assim, a palavra alfabetização ainda não foi abandonada e tampouco foi criado um senso comum sobre letramento e seu sentido e, até mesmo, suas relações com a alfabetização. A seção seguinte aborda os significados do letramento e apresenta uma tomada de posição para a abordagem da questão do letramento literário.

2.1 DIFERENTES ABORDAGENS DE LETRAMENTO

O conjunto de estudos que vem abordando o letramento tem seus primeiros textos divulgados a partir da década de 1980. Entre eles, destacamos um conjunto

de textos de origem inglesa que agregam representantes como Sylvia Scribner e Michael Cole: *The psychology of Literacy* (1981), Shirley Heath: *Ways With Words* (1983), Brian Street: *Literacy in theory and practice* (1984) e outros: David R. Olson (1995), Walter J. Ong (1982). Ao lado dessa bibliografia, temos os estudos brasileiros que se valem dessas idéias, como os já citados Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), Carvalho (2005), Ribeiro (2003), Cosson (2006), Paiva et al. (2003). Desde os primeiros textos até a atualidade, temos um crescente aumento o número de artigos, livros, revistas especializadas, congressos e encontros que tematizam o letramento.

No Brasil, o princípio dos estudos sobre o letramento deu-se em meados da década de 1980, quando estudiosos vanguardistas dos campos da Educação e das Ciências Lingüísticas começaram a discutir essa idéia, com a intenção de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização.

Uma das primeiras aparições da palavra letramento está no livro de Mary Kato (1986), *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Mais tarde, Leda Verdiani Tfouni (1988), no capítulo introdutório do seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, distingue alfabetização de letramento. Possivelmente, foi nesse momento que o termo letramento foi introduzido no léxico dos campos da Educação e das Ciências Lingüísticas. Em 1995, Ângela Kleiman assinala sua abordagem com o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Em 1998, foi a vez de Magda Soares expor suas idéias, com o lançamento de seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*. Desde então, seguiram-se outros trabalhos propostos pelas pesquisadoras e demais estudiosos que têm procurado fundamentar o assunto.

Há, entretanto, alguns pontos divergentes entre as idéias dessas duas estudiosas. Soares (1998) conceitua letramento e o confronta com alfabetização e, embora trate ambos como processos distintos, parte da idéia de alfabetização como um estágio anterior ao letramento, para, mais tarde, esclarecer que letramento “é o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Ela compreende o letramento, portanto, como um processo pelo qual passam indivíduos ou grupos que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e que participam competentemente de eventos de letramento.

Segundo Kleiman (1995), o letramento está ligado às práticas sociais que usam a escrita em contextos e objetivos específicos. Também relaciona o letramento

às práticas e aos eventos que usam a leitura e a escrita socialmente, enfatizando que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade.

Existem várias possibilidades e recortes no interior dos estudos de letramento: letramento escolar, social, tipográfico, musical, digital e outros. O nosso trabalho tematizou, especificamente, o letramento literário. Esse se especializa, visto que se propõe focar os usos sociais dos textos literários.

Os estudos históricos documentam as mudanças das concepções de letramento ao longo do tempo. Estudos antropológicos e etnográficos, por sua vez, mostram os diferentes usos do letramento, dependendo da história de cada grupo social, das crenças, dos valores e das práticas culturais. Do ponto de vista histórico e antropológico, é significativo observar que a língua inglesa incorporou o termo *illiteracy* (ausência de letramento) antes do termo *literacy* (letramento). Segundo consta no dicionário inglês *Oxford*, o termo *illiteracy* aparece registrado desde 1660, ao passo que o termo positivo *literacy* só aparece no final do século 19 (SOARES, 1998).

É importante observar que, em países em que demandas sociais de usos de leitura e de escrita ainda estão intrincadas, a língua não oferece um termo equivalente a *literacy*. No Brasil, circulam os termos negativos “analfabetos” e “analfabetismo” há muito tempo, mas só recentemente foram criados termos equivalentes a *literacy* – “alfabetismo”, “letramento”. Um conceito oposto a “analfabetismo”, significando mais do que ser capaz de assinar o próprio nome ou ler e escrever uma sentença simples, vai se constituindo à medida que o fenômeno avança e novas demandas de comportamento letrado vão surgindo.

O surgimento do vocábulo *literacy*, nessa época, reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Em consequência, foi criado o conceito de letramento.

Segundo Soares (1998), o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, teve suas três primeiras edições publicadas em Lisboa, em 1881, 1925, 1948. Sua quarta edição ocorreu em 1958 e foi a primeira edição brasileira; na seqüência, no Brasil, ocorreram novas publicações em 1963 e em 1974. Somente nessa última edição o autor apresenta o verbete “letramento”, que é caracterizado como “ant”, isto é, “antiga, antiquada”, e lhe atribui o significado de “escrita”. A

palavra remete o seu sentido para o verbo “letrar”, como verbo transitivo direto, e atribui uma acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal, “letrar-se”, a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários”. O significado que é conferido atualmente para o verbete letramento não consta dessa obra.

Segundo Mortatti (2004), semelhante explicação sobre o verbete traz o *Dicionário de Língua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, na décima edição, de 1949: “Letramento s.m. (de letra) Antigo. O mesmo que escrita”. O *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio B. H. Ferreira, por seu turno, não registra esse verbete.

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* é a obra que melhor elucida esse verbete. Elencando três tipos de acepção, Houaiss examina desde a acepção antiga até a acepção que mais se aproxima do sentido teórico que a palavra adquiriu no meio acadêmico:

Letramento. s.m. (a.1899) 1. ant. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. PED. Mesmo que alfabetização ('processo'). 3. (déc. 1980) PED. Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. 4. ETIM. letrar (letra + ar) + mento, na acepção PED por influência do inglês *Literacy* (HOUAISS; VILLAR, 1980, p. 1747).

Certamente, não adotamos para este trabalho a acepção de “letramento” dicionarizada por Caldas Aulete, tampouco tomamos a acepção número dois de Houaiss. A definição empregada nesta pesquisa são as de número três e quatro de Houaiss, de 1980, as quais apresentam influência do inglês *literacy*.

Para Soares (1998), o conceito de letramento está calcado em sua etimologia: *literacy*, originada do latim *littera* (letra), agregada ao sufixo *-cy*, que, por sua vez, tem o significado de qualidade, condição, estado, fato de ser. Logo, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. No cerne desse conceito, está a idéia de que a escrita gera implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas quer para o grupo social no qual está introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

Certamente, até então, vimos empregando uma palavra mais genuína: *alfabetismo*, à qual o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* atribui, entre outras acepções, a de “estado ou qualidade de alfabetizado”. *Alfabetismo*, todavia, não é uma palavra cujo sentido seja variável, e, talvez por isso, ao se buscar uma palavra

que designasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha se optado por traduzir a palavra inglesa para o português, criando o neologismo “letramento”.

É relevante pensar sobre o fato de não ser usada a palavra *alfabetismo*, “estado ou qualidade de alfabetizado”, enquanto seu contrário, *analfabetismo*, “estado ou condição de analfabeto”, é termo familiar e universal. O que surpreende é que o substantivo que *nega* – *analfabetismo* – forma-se com o prefixo grego *a(n)*, que significa negação, seja de uso corrente na língua, ao passo que o substantivo que afirma – *alfabetismo* – não é usado. Da mesma forma, *analfabeto*, que nega, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que afirme o seu contrário, pois *alfabetizado* nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, mas não se apropriou do estado ou condição de quem se apoderou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Assim complementa Soares (1998, p. 20):

Não basta apenas saber ler e escrever, é necessário também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às demandas de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, - daí o recente surgimento do termo *letramento* que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente, em detrimento do termo *alfabetismo*.

Com essas considerações, Soares (1998) deixa claro que, embora se possa inferir de suas leituras que a alfabetização precede o letramento, o fragmento acima expõe essas noções como conceitos distintos para a autora, por entender que a alfabetização está associada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita; é o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”. Ou seja, a alfabetização incorpora o caráter mais técnico da apropriação da leitura e da escrita, ao passo que o letramento engloba o caráter mais social do processo, que usa da leitura e da escrita, e a condição ou estado daquele que usa a escrita.

Entretanto o que se evidencia a respeito da abrangência desse fenômeno é que ele se organiza em torno de duas amplas características distintas:

Para estudar e interpretar o letramento [...], três tarefas são necessárias. A *primeira* é formular uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. *Níveis básicos ou primários de leitura e escrita* constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial [...] o letramento é, acima de tudo, uma *tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e*

para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos, não podem ser considerados nem mais nem menos que isso (GRAFF, 1987, p. 18-19, grifos do original).

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos *indivíduos*; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente é que ele é um fenômeno *social* [...] um produto de transmissão cultural [...] Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que 'é' o letramento envolve inevitavelmente uma análise social [...] (SCRIBNER, 1984, p. 7-8, grifos do original).

Na primeira citação, como bem afirma na sua obra, Graff (1987, p. 18-19) diz que o “[...] letramento é acima de tudo uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos”. Por isso, o estudioso grifa a citação ao inferir que quem usa esse conjunto de técnicas são as pessoas, os indivíduos. Nesse fato, o letramento é individual, ou seja, Graff (1987) associa o letramento à alfabetização.

Para Scribner (1984), o letramento não é somente um atributo dos “*indivíduos*”. O fato mais evidente é que “ele é um fenômeno social”. Devemos considerar os usos da escrita associados a aspectos sociais, culturais e contextuais.

Subjacentes a essas definições, estão as duas principais dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Entre os estudiosos do assunto, a maioria das definições atuais de letramento enfatiza uma ou outra dimensão desse fenômeno.

Nossa posição frente ao assunto é compreendê-lo de forma plural, isto é, entendemos que há entre os dois conceitos um processo de imbricação, uma sobreposição de fatores e de aspectos, mas consideramos os fatores sociais os mais evidentes, por isso toda a pesquisa foi alinhavada com o conceito de Kleiman (1995), fundamentada em Scribner (1984).

Segundo Kleiman (1995), o letramento é compreendido como práticas e eventos relativos ao uso da escrita, mas não se limita somente a esse aspecto: ele amplia horizontes para a questão da oralidade. O conceito de letramento apresentado pela autora é defendido como um conjunto de práticas relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita, tomando-a como um sistema simbólico em

contextos específicos para determinadas finalidades e propósitos. A autora define assim o termo:

Podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Esse conceito abrange todas as ações que os indivíduos realizam mediadas pela escrita. Com efeito, o termo *práticas sociais*, no conceito da autora, são todas as ações realizadas em uma situação de interação social e que estabelecem vínculo com a escrita.

O conceito evidencia, ainda, outras especificidades: além das práticas que envolvem a escrita, ela é, sobremaneira, utilizada como tecnologia e como sistema simbólico. A palavra tecnologia refere-se a duas instâncias: a mecânica e a histórica. Mecânica é a tecnologia adquirida para realizar a leitura e a escrita. Ela envolve, por exemplo, o treino de habilidades motoras para o uso de instrumentos como lápis e caneta para escrever e o modo de associar as letras e as palavras durante a leitura. O aprendizado dos elementos gráficos da escrita requer a noção de paragrafação e de linhas, a leitura como um movimento dos olhos que se dá da esquerda para a direita, de cima para baixo, a percepção das letras como representação de sons e vice-versa. A segunda instância associa-se aos processos tecnológicos que variam no tempo e no espaço (exemplo: o uso do papiro no passado e de teclados e de telas de computador hoje). E, como sistema simbólico, essa escrita é empregada como forma de significar coisas, idéias, fatos e contextos.

A última parte do conceito (as práticas sociais são utilizadas em contextos e em situações específicas) atinge as inúmeras situações, os contextos e as funções com que a escrita participa da vida dos indivíduos e dos grupos sociais. Envolve muitos tipos de escrita, uma vez que há inúmeros objetivos para os quais essas práticas podem ser efetuadas. Podemos entender, a partir das idéias apresentadas, que a definição de letramento postulada nesses termos apresenta uma amplitude conceitual que envolve outros espaços, além do espaço escolar, ampliando os usos sociais da escrita e da leitura em contextos diferenciados.

Outros fatores também são importantes ao considerarmos o letramento como o conjunto de práticas que empregam a escrita determinada pela sociedade e pela

cultura. Todas as instâncias sociais que utilizam a escrita e a leitura possuem regras de uso pré-determinadas que possibilitam diferentes leituras. Por exemplo, indivíduos que não receberam instrução formal ou que não dominam o código escrito podem ser considerados letrados, uma vez que ser letrado ou a condição de ser letrado diz respeito à capacidade de o sujeito compreender a escrita a partir de suas funções sociais e em contextos determinados.

Esse conceito comunga do ideário dos estudos históricos que documentam, ao longo do tempo, por meio de estudos antropológicos e etnográficos, evidências de diferentes usos de letramento, a depender das crenças, dos valores e das práticas culturais, e da história de cada grupo social. Segundo Scribner (1984, p. 8),

Num certo momento, a habilidade de escrever o próprio nome era a comprovação de letramento; atualmente, em algumas partes do mundo, a habilidade de guardar na memória um texto sagrado é a principal ação de letramento. O letramento não tem uma natureza imutável nem universal.

Concluimos que há diferentes letramentos: trata-se de práticas que variam segundo as necessidades e as condições sociais específicas de determinados momentos históricos e de determinados estágios de desenvolvimento. Nesse sentido, “as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam segundo essas condições mudam” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Um novo argumento refere-se à oralidade, pois ela tem se tornado objeto de muitos estudos sobre o letramento. Segundo Kleiman (1995), para certas classes sociais, as crianças são consideradas letradas antes mesmo de serem alfabetizadas, por possuírem estratégias orais letradas. Desse modo, ao ouvirem uma frase como: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” e ao serem capazes de fazer relação com um texto escrito, no caso, com um conto de fadas, significa que já participaram de evento de letramento, como o de ouvir estórias antes de dormir. Como podemos observar, toda essa expansão conceitual só é possível se tomarmos o letramento como práticas sociais, ou seja, como ações, gestos realizados por indivíduos na sociedade.

Dessa forma, participar de práticas de letramento pode significar: obter uma informação mediante uma leitura; dar uma informação; ler notícias em diferentes suportes e tipologias que se pode encontrar diariamente em diversos meios de

produção de leitura; seguir instruções de uso de um objeto qualquer; comunicar-se por meios escritos, como uma carta ou um bilhete; assistir a um filme legendado; acompanhar um jogo no *videogame*; ler ou contar uma estória de dormir; ler notícias na *web*; enviar/receber *e-mails* ou pertencer a uma comunidade no *Orkut*.

No interior do conceito adotado por Kleiman (1995), estão outras noções conceituais tais como: orientações de letramento, modelos de letramento, eventos e práticas. As orientações de letramento englobam todos os tipos de conhecimentos e vivências formatados pela cultura e que definem a prática efetiva do código escrito em determinados contextos. Podemos, portanto, pensar na existência de variadas orientações de letramento que regem uma sociedade.

A respeito da noção de orientação de letramento, Goulart (2000, p. 10) é da seguinte opinião:

Estamos aqui entendendo as orientações de letramento como o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita se perpassa, de modo implícito e explícito, de modo mais complexo ou menos complexo.

A proposta da autora é a de que, para nos aproximarmos das orientações de letramento dos sujeitos, é preciso compreendê-las de forma plural, no sentido das múltiplas perspectivas humanas.

Dessa forma, esta dissertação abordou as orientações de letramento (família, escola, igreja, entretenimento, mídia, informática) presentes nas histórias de vida e de leitura de professoras de Língua Portuguesa do segundo ciclo do Ensino Fundamental e se delineou por meio desse conceito, concebendo letramento como o *conjunto de práticas sociais com que usam a escrita*. Tais usos da escrita estão diretamente relacionados à inserção social dos indivíduos em contextos históricos culturais diversos nos quais eles se constituem como ser social. Por exemplo, família, escola, igreja, entretenimento, informática, mídia, imprensa, indústria do entretenimento, serviços públicos e outros.

Para nós, o letramento é a interação dinâmica e altamente complexa desses processos, por isso nossa análise apontou para essa direção, ao considerar os

modos como essas orientações de letramento atuaram e interagiram ao longo da vida pessoal e profissional desses sujeitos.

Em decorrência disso, consideramos as condições que estabeleceram uma ou outra orientação de letramento a partir da família como o espaço que o sujeito ocupou inicialmente, depois o espaço da escola como estudante, sua inserção na sociedade e, novamente, o espaço da escola como profissional. Desse modo, vale recuperar a percepção por parte de estudiosos como Kleiman (1995), Soares (1998) e Goulart (2000), para quem o letramento é um processo situado historicamente. Na seqüência, abordamos a natureza heterogênea dos modelos de letramento que também auxiliaram na compreensão do conceito de letramento.

2.2 LETRAMENTO: MODELO AUTÔNOMO E MODELO IDEOLÓGICO

O binômio modelo autônomo-modelo ideológico foi proposto por Street (1984). Pode-se afirmar que a escola é a mais importante das agências de letramento, mas ela não se preocupa com o letramento social. Toda sua atenção está centrada apenas em um tipo de prática de letramento, a tecnológica (mecânica), ou seja, em processos de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, em protocolos de leitura, em processos geralmente concebidos em termos de competências individuais necessárias para a promoção de algumas habilidades com a escrita.

As práticas de uso da escrita da escola, ou seja, as práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade, sustentam-se em um modelo de letramento considerado parcial e equivocado por muitos pesquisadores. Essa concepção de letramento é denominada por Street (1984) de *modelo autônomo*, em que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, e ela está associada eventualmente com o progresso, com a civilização e com a mobilidade social.

O modelo autônomo tende a focalizar a dimensão técnica e individual do letramento e a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, nas quais os significados são preestabelecidos ou pré-instituídos de modo que ocorra uma formatação dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social.

Um exemplo dessa formatação de práticas culturais ocorre com a escrita. A escrita, nesse modelo, é concebida como um produto completo em si mesmo. Seria resultante de uma concepção mecanicista em termos lingüísticos, em que o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção. Nesse sentido, a interpretação está vinculada apenas ao processo interno do texto e ao seu funcionamento. Por essa razão, para muitos pesquisadores, esse modelo adotado pela escola é caracterizado por seu aspecto de autonomia. Desse modo, todas as atividades de leitura que a escola propõe a seus alunos são realizadas com base no texto, considerado o único elemento suficiente para a produção de significação. Segundo Kleiman (1995, p. 22, 38)

A característica da 'autonomia' refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. [...] O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas [...].

De acordo com a autora, tal modelo enfatiza, sobretudo, o texto escrito, o qual não depende de um contexto de produção para que a leitura se realize, uma vez que tanto a relação lógica entre os termos da escrita e da leitura quanto a articulação lingüística entre as palavras são consideradas fatores suficientes para que os indivíduos consigam interpretar textos escritos.

A escola, ao adotar um modelo de letramento como esse, preconiza um processo excludente, pois, no modelo de letramento autônomo, o fracasso educacional é compreendido, sobretudo, como uma falha do aluno. Segundo o referido modelo, o leitor não consegue interpretar textos ora porque não tem o domínio da tecnologia escrita, ora porque pertence a um segmento social menos privilegiado, ou porque não adquiriu habilidades para lidar com os protocolos de leitura. Com isso, a escola tem o domínio sobre o indivíduo e se torna um processo educacional inquestionável.

Ao trabalhar com a escrita na perspectiva autônoma, a escola ignora a realidade dos alunos com os quais trabalha. Assim, as atividades realizadas em sala de aula são, de modo geral, meras atividades escolares de aquisição do léxico, de

aprendizagem de regras gramaticais e de ênfase na cultura escrita, como são postuladas pelas classes majoritárias.

Ajustando esse modelo de letramento ao ensino escolar, notamos que algumas problemáticas envolvem a escola. Como afirmam vários pesquisadores (SCRIBINER; COLE, 1981; GEE, 1990; STREET, 1984 apud JUNG, 2003), a escola apresenta um modelo reducionista que desenvolve apenas as habilidades cognitivas; trata-se de um modelo autônomo de letramento no qual a escrita é vista como um produto completo em si mesmo, e o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. Esse direcionamento gera o mito do letramento, ou seja, as pessoas tendem a criar uma fé na escrita, considerando-a um atributo pessoal, que é capaz de levar aqueles que a detêm a uma condição econômica, cultural e cognitiva superior à daqueles que não a possuem.

Não raro, as reclamações são muitas e a avaliação que se faz é de que “os alunos não sabem ler e escrever” ou que “a juventude conhece cada vez menos sua língua”. A crise está proclamada: a escola também não tem dado conta de gerir esse modelo de letramento autônomo, porque é visível, a cada dia, que o aluno não se apropria dos conhecimentos, nem de modo consciente, nem de modo consistente, pois os objetivos esperados não são alcançados.

Para Street (1984, p. 1), entretanto, o “[...] letramento é um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Ele próprio contrapõe ao modelo autônomo um modelo alternativo de letramento, que nomeia como “ideológico”. Nesse modelo, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale dizer que os “[...] significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contatos e das instituições em que ela é adquirida e praticada” (JUNG, 2003, p. 60). Dessa forma, nesse modelo, a leitura e a escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço e que dependem do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em vigor.

Matencio (1994, p. 20) assinala que:

[...] a concepção, que vê o processo de letramento como necessariamente plural, pressupõe que diferentes sociedades e comunidades possuam eventos de letramentos distintos, o que acarreta efeitos sociais e estilos cognitivos também diversificados.

Como também salienta Zappone (2006, p. 3, grifos da autora)

O modelo ideológico de letramento considera que os significados que a escrita assume para os grupos sociais dependem do contexto e das instituições onde a escrita foi adquirida. Para eles, o(s) sentido(s) de um texto não estão 'grudados' em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e outros elementos de textualidade, mas dependem dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada.

O letramento, nesse caso, está vinculado ao conjunto de práticas discursivas, às formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido da fala e da escrita, relacionando-as à cosmovisão das comunidades, às suas crenças e aos seus valores particulares. Matencio (1994, p. 20) afirma que assim:

[...] a escola passa a ser vista como um espaço em que convivem indivíduos provenientes de diferentes comunidades, e detentores de práticas discursivas e sociais diversificadas, que não são unicamente aquelas de grupos majoritários.

Todo esse processo de aquisição de linguagem, que inclui o acesso aos textos escritos em sociedades como a nossa, é compreendido como parte do processo de socialização.

Uma concepção de letramento como prática social é relevante, porque mostra que a escola não é o único domínio/espaço em que as crianças e os adultos estão aprendendo o letramento. Segundo Barton (1994 apud JUNG, 2003), "essa é a chave para a aprendizagem, os indivíduos estão abertos para adquirirem diferentes letramentos", e o letramento escolar não pode ser visto como aquele que priva de dignidade quem não o adquire ou não o desempenha da forma esperada.

2.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Na seção anterior, discutimos a leitura e a escrita como práticas sociais realizadas em determinados contextos sociais. Também nos referimos à ambivalência que ambas assumem diante dos modelos de letramento. No modelo autônomo, a leitura e a escrita assumem um caráter de autonomia, ou seja,

funcionam a partir da própria constituição da linguagem considerada um *corpus* fechado e delimitado dentro de um padrão, sem dialogar com os contextos, portanto, como práticas neutras e universais. No modelo ideológico, entretanto, os significados que a leitura e a escrita assumem dependem do contexto e da instituição em que ela foi adquirida, podendo os indivíduos interagir com essas práticas de acordo com as orientações de letramento que vivenciaram.

De forma elucidativa, aqui abordamos outro par de idéias que forma dois componentes básicos do fenômeno letramento: os eventos e as práticas de letramento. A partir dos anos 1980, as perspectivas psicológicas e históricas predominantes nos estudos e nas pesquisas sobre letramento somaram-se a uma perspectiva social e etnográfica, de que são obras seminais *Ways With Words*, de Shirley Heath (1983), e *Literacy in theory and practice*, de Brian Street (1984). Essa perspectiva, que se consolidou nos anos 1990 sob a determinação de *New Literacy Studies*, trouxe, além de novos princípios e pressupostos teóricos, algumas ferramentas para a análise do fenômeno do letramento, entre os quais se destacam dois pares de conceitos: de um lado, os dois modelos de letramento, já citados e, de outro, conceitos de eventos e de práticas de letramento.

A distinção entre eventos e práticas de letramento é meramente metodológica, visto que são duas faces de uma mesma realidade. Segundo Heath (1992 apud SOARES, 2003, p. 105) “[...] por eventos de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

Essa interação pode ser de forma direta entre um locutor e um interlocutor, como uma discussão sobre uma notícia de jornal ou escrever um texto com auxílio de outra pessoa. Ou, ainda, pode ser uma interação à distância, como autor-leitor ou leitor-autor, a qual ocorrerá por meio de um suporte, como escrever uma carta ou ler um livro. Em suma, um evento de letramento é a interação entre pessoas por meio da escrita.

As práticas de letramento também tratam dessa interação, porém por práticas de letramento

[...] designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e

dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (STREET, 1995 apud SOARES, 2003, p. 105).

Nesse sentido, as práticas de letramento envolvem a questão cultural, indicando como os indivíduos estão envolvidos nessa interação, os modos, os elementos que eles usarão para dar sentido àquele texto. As práticas de letramento são, portanto, de ordem histórica, ideológica e cultural.

Cada evento, evidentemente, constituirá uma prática diversa e uma prática específica que é relativa ao contexto e ao objetivo específico. Toda prática é um evento de letramento; a diferença reside no fato de que a prática envolve questões de cultura e de história, ou seja, a prática é informada socialmente. Dessa forma, por exemplo, o sentido que um texto bíblico tem na igreja é um e o sentido que o mesmo texto tem no laboratório do curso de religião em uma universidade é outro. Para Martins (2005, p. 193), “[...] é impossível prever de antemão o que poderá emprestar significado a um evento de letramento e o que vai vincular um conjunto de evento de letramento às suas práticas”. Na constatação da professora, não podemos olhar para essas práticas de letramento apenas com nosso olhar, mas precisamos perguntar às pessoas envolvidas o que elas consideram significativo na constituição dos sentidos da escrita em dada situação.

Como já dissemos, esses dois componentes fazem parte tanto do contexto escolar quanto da vida cotidiana. Para ilustrar como tal fato acontece, elencamos dois exemplos e os comparamos para observarmos a diferença do interior do mesmo conceito.

- Na vida cotidiana: um livro qualquer na estante, em uma ante-sala, em uma banca na livraria, chama a atenção. Toma-se o livro, observa-se a capa, a contracapa, as primeiras páginas. Abre-se o livro, encontra-se uma narrativa ou um poema. Parece ser interessante, primeiramente, examina-se sua extensão, passam-se os olhos; o título convida para a leitura. Começa-se a ler, a leitura é interessante, vai-se até o final. Fecha-se o livro e o devolve no local de origem, ou a leitura é difícil, interrompe-a. Fecha-se o livro e o devolve no local de origem.
- Na escola: a narrativa ou o poema estão no livro didático ou reproduzidos em uma folha à parte, desligados de seu suporte original. O professor propõe a leitura, primeiramente, silenciosa, em seguida, o próprio

professor lê o texto e todos os alunos devem acompanhar a leitura com os olhos. Depois o professor pergunta se alguém na sala quer ler todo o texto também. Em seguida, discutem o vocabulário, a estrutura, o tema, as idéias explícitas e as inferências ou os esquema de rimas, as rimas, as figuras de linguagem. Nos momentos seguintes, cada aluno, querendo ou não, deve ler um fragmento do texto, respeitando a seqüência textual. Em casa ou na aula seguinte, respondem-se, no caderno, perguntas a respeito do texto. Não há alternativa: todos devem fazer as práticas propostas no mesmo momento, haja interesse ou não nisso, seja significativa ou não a atividade.

- Na vida cotidiana: um anúncio publicitário é visto casualmente em um *outdoor*, em um mural ou nas páginas de uma revista. Chama a atenção pelas cores; é lido rapidamente só com os olhos; quase nunca é comentado com alguém.
- Na escola: o anúncio publicitário aparece nas páginas do livro didático ou é reproduzido em folhas avulsas; dificilmente o cartaz é levado para a sala de aula; geralmente o texto é estudado fora de seu contexto original. O texto deve ser analisado, interpretado, primeiramente, quase que como em um debate; todos devem falar a respeito; depois questões devem ser respondidas, respostas são lidas e discutidas. A participação do aluno é avaliada.

Em cada um dos exemplos dados, são descritos eventos de letramento em que o suporte é o mesmo, mas, por estarem em contextos diferentes, tornam-se práticas fundamentalmente distintas: na vida cotidiana, os eventos constituem diferentes práticas em função das circunstâncias da vida social ou profissional, para responder a necessidades pessoais, grupais ou por interesses pontuais. São vividos e interpretados de forma natural e espontânea e são delineados cultural e historicamente.

A escola automatiza as atividades de leitura e de escrita, pois formata práticas de letramento com propriedades, objetivos e concepções específicas do contexto escolar. Nesse contexto, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e de aprendizagem submetidos a toda uma organização sistemática e metódica de acordo com critérios pedagógicos e com conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, visando alcançar um objetivo primordial: a aprendizagem

por parte do aluno. Assim, temos, no contexto escolar, as práticas de letramento a ensinar, as ensinadas e, finalmente, as adquiridas. Segundo Soares (2003, p. 107-108, grifos da autora),

[...] práticas de letramento a *ensinar* são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos. Práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados. Práticas de letramento *adquiridas* são aquelas de que entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

Nesse sentido, o letramento passa a fazer parte de uma cultura eminentemente escolar, entendida como práticas que são selecionadas, organizadas, normatizadas e realizadas rotineiramente sob o efeito da didatização, passando a construir o objeto de uma transmissão deliberada nesse contexto. Mortatti (2004) denomina esse processo de pedagogização do letramento.

Como decorrência dessa pedagogização, tende a se consolidar certo modelo escolar de letramento que, por sua vez, tende a se disseminar, tornando-se padrão e parâmetro para o letramento social (aquele que acontece fora da escola na vida cotidiana), por meio da imposição de comportamentos escolares de letramento até mesmo em contextos não-escolares. Alguns dados coletados por meio de questionários apresentados pelo INAF 2001, em Ribeiro (2003), revelam claramente os resultados da transposição didática das práticas de leitura e de escrita e a “pedagogização” do letramento no contexto escolar.

Os dados, no entanto, mostram que, de maneira mais significativa, embora não-absoluta, quanto mais os indivíduos participam de eventos e de práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em espaços não-escolares. A hipótese aqui aventada é a de que letramento escolar e letramento social, embora dispostos em diferentes espaços e em diferentes tempos, são partes dos mesmos processos sociais, só que de maneira mais ampla. Isso explicaria porque experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita, proporcionadas pelo processo de

escolarização, terminam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto não-escolar (SOARES, 2003). Mas ressaltamos que as práticas de letramento da escola constituem apenas um tipo de letramento, embora seja a prática dominante e mais valorizada pela sociedade.

Há, todavia, no âmago do letramento escolar, algumas contradições. A partir de estudos de práticas escolares em contextos americanos e em alguns estudos realizados no contexto brasileiro, Kleiman (1995) mostra que o modelo autônomo de letramento é, predominantemente, o que determina as práticas escolares, considerando a aquisição da escrita e da leitura como um processo neutro e independente de considerações contextuais.

Em suma, essas são algumas considerações necessárias acerca do letramento. Como vemos, o letramento é um fenômeno social educacional que se apresenta de forma multifacetada. Obviamente que cada pesquisa assume um posicionamento diante das várias faces que envolvem o fenômeno. O que é pertinente dizer é que ele vem, sobremaneira, diferenciar-se da alfabetização, devido à necessidade básica de se explicar algo que vai além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita. Ocorre em sociedades grafocêntricas, mas a participação dos sujeitos em eventos de letramento é independente da aquisição da leitura e da escrita e é estudado por muitos olhares e recortes. Nosso trabalho tematizou um dos recortes relativos ao estudo desse fenômeno, no caso, o letramento literário com vistas à literatura e à formação do leitor.

3 LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: DESVELANDO CONCEITOS

Nesta etapa discutimos alguns conceitos relativos à literatura, visto que, ao nos referirmos à noção de letramento literário, precisamos relacionar os dois conceitos presentes no sintagma – literatura e letramento.

Considerando que os estudos atuais sobre o letramento o têm associado especialmente ao campo da Lingüística, a apropriação desse conceito por parte dos estudos literários pode ser pertinente e bastante produtiva, se balizarmos algumas especificidades dos dois campos de estudos. Dessa forma, discutimos alguns conceitos de literatura e procuramos modulações fundamentais para aventarmos idéias a respeito da aplicabilidade do termo letramento à literatura.

Mas o que é exatamente literatura? Aguiar e Silva (1986, p. 8) afirma que “[...] a literatura não é um jogo, um passatempo, mas uma atividade artística que tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem”.

Diferentemente dessa opinião, certa vez, em um congresso, o mundialmente famoso sociólogo norte-americano Marshal MacLuhan perpetrou a especial fineza de dizer a um grupo de escritores ali reunidos que eles eram nada mais, nada menos que os últimos sobreviventes de uma espécie em vias de extinção, pois a literatura já não servia para nada. Os dois fatos mostram que, ainda hoje, não há clareza e consenso no que diz respeito ao conceito de literatura.

Mesmo mostrando certo alargamento de idéias, os conceitos de literatura herdados do passado têm caráter de parcialidade, isto é, não constituem um ideário substancial para o campo do letramento literário ou necessitam ser ressignificados. Paralelamente ao conceito tradicional de literatura, há outros conceitos que podemos chamar de ideológicos e sociais. Geralmente, esses são mais amplos e abertos. Em nossa pesquisa, discorreremos a partir dessas idéias, visando ao delineamento de um conceito aplicável ao campo do letramento literário.

3.1 A LITERATURA COMO PRÁTICA E COMO FATO SOCIAL

Na tentativa de demarcar certos contornos para a questão conceitual de literatura, tomamos algumas idéias que, embora tradicionais, são relevantes para a discussão e tornam-se produtivas, se ressignificadas a partir de novas abordagens. Estamos nos referindo à essência da literatura: a questão da escrita ou do escrito.

Moisés (1967) encaminha seus estudos sobre a conceituação de literatura dispondo, lado a lado, a questão da oralidade em detrimento da escrita. Ele explicita que só deve ser considerado literário o texto escrito, impresso; por conseguinte, os apontamentos sobre os quais discorreremos, na intenção de refinar o conceito sobre literatura e sua aplicabilidade para o campo do letramento, não discordam desse aspecto, mas, possivelmente, fazem uma nova leitura do que é essa “escrita” e esse “escrito,” e de que forma esses fenômenos podem ser compreendidos na atualidade.

No âmbito das relações entre oralidade e escrita, reportamo-nos a Rojo (2006), para quem “escrito” é a “grafia ou materialização da palavra falada” ao passo que a “escrita” se relaciona à noção de texto, ou seja, trata-se de uma escrito que possui autonomia em relação à palavra falada, cuja significação emerge dele próprio e se põe em relação a outras enunciações”. Dessa forma, a escrita deve ser entendida em seu plano enunciativo ou discursivo e “não apenas a partir de sua materialidade gráfica” (p.54).

Rojo (2006, p. 55), ao delimitar sua discussão sobre escrita e oralidade pelo viés enunciativo, mostra que ambas se diferenciam basicamente pela “relação que o sujeito enunciador estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa (lugar de enunciação, interlocutores, temas, finalidades da enunciação)”. Assim, na fala, tal relação é de implicação do locutor na situação de produção e de *conjunção* de mundos de referência e, na escrita, há uma autonomia do locutor em relação à situação de produção e de *disjunção* entre os mundos de referência da situação de produção e do texto ou discurso.

Nessa perspectiva enunciativa da qual fala Rojo (2006, p. 56), podem ser observadas inúmeras relações entre oralidade e escrita:

Abre-se, aqui, de imediato, uma multiplicidade enorme de relações entre os orais e os escritos, pensados estes discursivamente e não

mais na simplicidade de sua materialidade básica (som e grafia). Falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações.

Observando, portanto, que oralidade e escrita se aproximam, a autora mostra que parecem infundadas as posições radicais que separam o oral e a escrita, pois, discursivamente, entre ambas há “relações complexas de hibridização de gêneros e de modalidades” (ROJO, 2006, p. 68). Por acatarmos essa posição, entendemos que a prática de contação de histórias, seja em ambiente familiar, seja em ambiente escolar, é um exercício que evidencia uma prática de letramento literário, pois nos apoiamos nessa multiplicidade de relações entre os orais e os escritos, pensados de forma discursiva e não na materialidade de suas formas (som e grafia).

Outro conceito de literatura que parece fértil para novas discussões é o apresentado por Amora (1967, p. 26, grifos nossos), para quem “A arte literária é, verdadeiramente, a *ficção*, a criação duma supra-realidade, com os dados profundos, singulares e *personais da intuição do artista*”.

Dois aspectos são passíveis de aprofundamento nessa proposição: a questão da ficção e a presença do artista. Ao discutir a mesma questão, Iser (1979, p. 402) refere-se à ficção, considerando sua orientação despragmatizada, que se articula, fundamentalmente, com o “imaginário, aos atos de fingir e ao jogo” para se referir à ficção. Segundo o teórico, a ficção funciona como um campo de ação em que um processo lúdico de fingimento é ativado. Esse campo de fingimento abre o livre acesso da escrita como discurso imaginário. Dessa forma, demarcam-se os contornos do tipo de escrita literária que interessa ao campo do letramento literário, a saber, a escrita imotivada, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade que se opera por diversas formas de figuração (dramática, lírica, narrativa, épica).

Hansen (2005) também procura compreender a literatura a partir de um traço fundamental: o *caráter de ficcionalidade*, uma vez que, antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente em um texto quando é possível lê-lo como o resultado de um ato de fingir (HANSEN, 2005). A mimese verbal constitui uma forma de jogo que possibilita a encenação de uma realidade que se faz imaginária e, portanto, inscreve-se na estrutura do fingimento. Ao mesmo tempo, é importante salientar que o texto que operacionaliza esse fingimento do possível é imotivado, pois

[...] suas asserções não implicam a identidade entre o discurso e a materialidade das coisas e dos estados de coisas figurados nele. A materialidade das coisas é posicionada, situada, perspectivada ou dramatizada: o texto efetua uma materialidade auto-referencial ou pseudo-referencial, pois a existência real das coisas ou eventos representado nele não é pertinente para sua significação (HANSEN, 2005, p. 19).

Esse posicionamento de Hansen (2005) é interessante para nossas proposições, porque, sendo o texto literário aquele que é possível ler enquanto um espaço aberto à encenação, enquanto fingimento, a ficção se despreza de todo um condicionamento às molduras do mundo real. Nesse sentido, o texto ficcional, definido como fingimento, torna-se despragmatizado, embora cumpra seu papel quando organiza formas e configurações para experiências ignoradas no plano cotidiano.

Conforme mencionamos, o outro fator interessante nas postulações de Amora (1967) é a presença do artista. Incorporar o artista à obra foi um propósito significativo para tomar a literatura como uma prática social ou um fato social. Essa visão culmina com uma tríade que vem sendo apresentada pelos estudos literários que se respaldam em estudos sociológicos, pensando, assim, na triplicidade autor-texto-leitor, consumando o que Candido (1973) denomina de “sistema literário”.

Ao comentar sumariamente o desenvolvimento da moderna teoria literária, Eagleton (1983, p. 80) sugere três grandes momentos ou fases que perpassam o sistema literário: a fase do autor, a fase do texto e a fase do leitor. No início, o autor do texto ocupou o lugar de destaque entre os estudos, uma vez que o modelo de crítica romântica que perdurou até o século XIX trazia, em meio as suas preocupações, os estudos biográficos do autor, considerando o texto ou a obra um produto de sua mente genial. O autor romântico assume o lugar de produtor, senhor de sua criação e detentor dos sentidos, acima do leitor e, até mesmo, de sua obra.

O segundo momento, a fase do texto, estaria delimitado às primeiras décadas do século XX, atingindo seu auge nos anos 1960, quando o campo da crítica literária estava tomado pelo estruturalismo, com o domínio do significante e, mais especificamente, do texto em si.

Posteriormente, o terceiro momento recupera idéias já aventadas no passado e abarca certas tendências mais contemporâneas de estudos literários que

privilegiam a figura do leitor, como a Estética da Recepção e suas vertentes. Já não é mais o texto em si, mas os sentidos que emergem dele a partir das relações com quem lê.

Eagleton (1983) demonstra conhecer bem o campo da crítica literária e se move com fluidez nesse âmbito, procurando uma visão de arte e de literatura diretamente relacionada com as condições político-econômicas que possibilitam a sua produção, consumo e fatura. Dessa forma, ele amplia sua visão de literatura discutindo, também, a filosofia, a psicanálise, a sociologia, a economia e a política, questiona aspectos formais e, em um sentido amplo, centra sua reflexão em bases sociais. Por isso, o crítico afirma que “[...] os juízos de valor sobre literatura variam no decorrer da história e que os mesmos tem uma estreita relação com as ideologias sociais” (EAGLETON, 1983, p. 22).

Após refutar várias idéias que já foram atribuídas à literatura, pois todas, devido a mudanças históricas, podem ser questionadas, Eagleton (1983) afirma que literatura será aquilo que o leitor considerar literatura em dado momento (uma obra pode ser considerada filosófica em uma época e literária em outra e o conceito do público sobre o tipo de escrita considerada de valor pode variar). Mas, segundo o autor, esses “[...] juízos de valor referem-se, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros” (EAGLETON, 1983, p. 22).

Esse é um conceito de literatura muito pertinente ao campo de letramento literário que adotamos em nossa pesquisa: a maneira como as pessoas se relacionaram ou se relacionam com o escrito, valorizando-o ou não, também corrobora para a construção da noção do que é o literário. Para nós, isso torna o conceito de literatura bastante móvel, aberto e amplo, pois é possível que um sujeito venha estabelecer um processo de subjetividade, isto é, modos de sentir, avaliar, perceber e acreditar, lendo, por exemplo, um texto ficcional em uma revista de entretenimento. Essa atitude está relacionada com todo um acordo de poder, com juízos de valores, em suma, com uma ideologia que subjaz às práticas de letramento com as quais esse indivíduo se relacionou durante sua vida.

No mesmo sentido, estão as proposições de Culler (1999), que conceitua a literatura no campo sociológico. Ao escrever sobre o tema, analisa elementos que comumente são empregados em conceitos tradicionais para justificar porque um texto é ou não literário. Dessa forma, ele desmonta tais conceitos e aponta onde e

como se tornam frágeis e tênues. Analisando vários posicionamentos a respeito do conceito de literatura, sugere que, em primeira instância, a literatura relaciona-se com a linguagem. Segundo ele,

Quando a linguagem é uma prática social removida de outros contextos, destacada de outros propósitos ela pode ser interpretada como literatura (embora deva possuir algumas qualidades que a torna sensível a tal interpretação). Se a literatura é linguagem descontextualizada, cortada de outras funções e propósitos, é também ela própria, um contexto que promove ou suscita tipos especiais de atenção (CULLER, 1999, p. 32).

Dessa forma, a linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação entre autor e leitor, por isso a expressão “promove ou suscita tipos especiais de atenção”.

Nesse sentido, percebemos que o crítico oferece duas idéias básicas sobre o que é literatura: que o literário se define a partir da linguagem e da forma como as pessoas se relacionam com a escrita. Essa maneira de lidar com o texto ou a fala, para ser literário, não pode estar ligado ao imediatismo, ou seja, não é uma maneira utilitária, mas que firma entre o leitor e o autor uma condição de subjetividade. A esse respeito, o autor acrescenta que

Descrever ‘literatura’ seria analisar um conjunto de suposições e operações interpretativas que os leitores podem colocar em ação em tais textos. [...] Muitos dos traços da literatura advêm da disposição dos leitores de prestar atenção, de explorar incertezas e não perguntar de imediato ‘o que você quer dizer com isso?’ (CULLER, 1999, p. 32-33).

Por outro lado, seria simplista demais concluir que o conceito de literatura se resume puramente à especial forma de organizar a linguagem ou à maneira como os leitores valorizam os textos. Primeiramente, porque existem muitas obras que ostentam uma perfeita organização de linguagem e nem por isso são literárias; segundo porque não é este ou aquele tipo de linguagem que configurará a literatura, mas a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e de leitura que instaura a natureza de um texto, podendo ser valorizado pelo leitor ou não.

Por último, Culler (1999) examina cinco pontos elencados pela teoria literária em relação à natureza da literatura e mostra que, na essência, eles partem de uma perspectiva que, posteriormente, mostrar-se-á frágil. São eles: *A literatura como a “colocação em primeiro plano” da linguagem*; a literatura como integração da linguagem; a literatura como ficção; a literatura como objeto estético e, finalmente, o quinto ponto a ser analisado: a literatura como construção intertextual ou auto-reflexiva.

Cada um desses pontos, se tratado de forma individual, não consegue cercar com precisão um conceito de literatura. Começando pela linguagem, que, mesmo que altamente organizada ou trabalhada, não corresponde puramente à linguagem literária. A linguagem também foca a própria linguagem, as minúcias de suas estruturas lingüísticas, os valores semânticos internos e também externos ao texto. A relação complexa entre esses e outros diversos elementos que se constroem chamam a atenção para a distinção de uma obra literária, mas só têm legitimidade como literatura se tratados junto a outros elementos que mostram ser aparatos da literatura. Da mesma forma são as relações de forma e conteúdo, de estilo, de abordagem e das contribuições provenientes de cada elemento para o efeito.

A projeção de um mundo íntimo, ficcional, com pontos de contato com o real, envolve personagens e ações que se relacionam com um público implícito. É o âmbito da literatura. A discussão é que, na ficção, a relação entre o que os falantes dizem e o que pensa o autor é sempre uma questão de interpretação. O mesmo ocorre com a relação entre os acontecimentos narrados e as situações no mundo: o que difere um gênero do outro é o contexto.

A obra literária como objeto estético cumpre uma de suas funções a ser exibida aos leitores para estabelecer uma relação entre forma e conteúdo, mas, em geral, não podemos definir literatura só pelo estético, pois as boas histórias também terminam por proporcionar divertimento, excitação ou instrução.

E, por último, o uso da linguagem e a forma de apresentação também podem proporcionar a intertextualidade e a auto-reflexividade da literatura, mas estes correspondem a fatores classificatórios, assim como a metalinguagem, o estilo, a autoria, a coesão e a coerência, a profundidade de compreensão que visa surpreender ou atingir determinado público. É necessária uma intuição aguçada capaz de caminhar pelos labirintos da arte para que se possa determinar com certeza o cunho da obra com a qual se estabelece contato.

Em cada um dos cinco pontos observados, encontramos na estrutura, aspectos que poderiam ser apresentados como propriedades das obras literárias, características que marcam o literário, e também elementos que poderiam ser vistos como o resultado de um tipo particular de atenção.

Outro ponto que se pode observar com os cinco aspectos discutidos por Culler (1999, p. 42) é que “[...] cada qualidade identificada como um traço importante da literatura mostra não ser um traço definidor, já que pode ser encontrada em ação em outros usos da linguagem”.

Mas então o que é literatura? Historicamente, a literatura é vista como um tipo especial de escrita que apresenta poderes civilizatórios, não apenas para as classes menos privilegiadas, mas também para aristocratas e segmentos medianos. Trata-se de uma visão de que a literatura poderia tornar as pessoas melhores, ajudando-as a se tornarem “sujeitos liberais” (CULLER, 1999, p. 44). Nessa concepção, além de promover esse caráter desinteressado, ensinaria a sensibilidade, as discriminações sutis, produziria identificações com homens e mulheres de outras condições, promovendo, assim, o sentimento de camaradagem.

Discussões teóricas recentes, todavia, têm relativizado essa visão sobre literatura e atestado que, quando se explica tal objeto como prática social, ocorre certo desvelamento e se abre uma fenda para o campo ideológico. Nesse sentido, a função que a literatura assume é um papel maior, pois pode ser utilizada como o veículo de uma ideologia, promovendo o questionamento, ou a manutenção da autoridade e dos arranjos sociais. Segundo Culler (1999, p. 46)

A literatura possibilita dizer o que quer que se imagine. [...] é a possibilidade de exceder ficcionalmente o que foi pensado e escrito anteriormente. [...] A literatura é uma instituição paradoxal é ao mesmo tempo o nome do absolutamente convencional, e do absolutamente demolidor, em que os leitores têm de lutar para captar o sentido.

Concluimos que julgar a literatura como prática social é envolver um conjunto de suposições e de interpretações que variam de acordo com o contexto, as necessidades, a cultura, o discernimento e, neste trabalho, com o conceito que vem da relação que os públicos mantêm com a escrita.

Outro conceito aqui tomado é o de literatura como fato social (ESCARPIT, 1969), remetendo à idéia de que a literatura se constrói a partir de sua relação com

o social, a qual abarca instâncias, instituições e indivíduos circundados por contextos econômicos, culturais e históricos específicos. Como fato social, a literatura é um acontecimento, é a eleição de certos textos por uma série de agentes por meio de suas relações. Nesse aspecto, as idéias de Escarpit (1969), de Eagleton (1983) e de Culler (1999) apresentam certa aproximação.

Desse modo, a obra literária é um objeto social que se constrói por meio de práticas sociais, isto é, para que ela exista, é preciso que alguém a crie dentro de certa organização textual, segundo normas específicas (poesia, narrativa, epopéia, drama), e, apesar de toda aura que possa existir em torno de uma criação poética, como foi tão bem exposta por uma metalinguagem como fizeram Bilac, Melo Neto e Drummond, isso não é o bastante para ser literatura, pois é necessária a existência de um público para essa criação. Não basta, entretanto, ser o público de uma “Cidadezinha qualquer”, é necessário que haja a circulação dessa obra em vários âmbitos, meios e espaços. E que seja, especialmente, validada por um público especializado como críticos de universidades, mídia, jornais e revistas de grande circulação e credibilidade, em geral, influente no meio literário e, por último, um público consideravelmente extenso.

Além de escritores, de obras e de públicos, outras instâncias sociais ajudam a formatar o literário. Entre elas, por exemplo, a cadeia de produção: a organização da obra em um livro e, para isso, é necessário um revisor, um ilustrador, a impressão desse material por uma editora, preferencialmente conhecida no meio acadêmico. É necessário que haja um trabalho de divulgação da obra para que ela possa ser comercializada em livrarias, em lojas, em meios virtuais, ou seja, é necessário criar condições favoráveis à circulação dos textos. Assim, a literatura como fato social só existe nesse intercâmbio social que forma um sistema tal como aponta Escarpit (1969, p. 9):

Todo o fato literário pressupõe escritores, livros e leitores ou, de uma maneira geral criadores, obras e um público. Constitui um circuito de trocas que, por meio de um sistema de transmissão extremamente complexo, dizendo respeito ao mesmo tempo à arte, à tecnologia e ao comércio, une indivíduos bem definidos (aliás, sempre bastante conhecidos) numa coletividade mais ou menos anônima (mas limitada).

Nesse sentido, o fato literário é um evento construído a partir de uma tripla pertença: autor-obra-público, elementos que são mediados por certas instâncias do sistema capitalista. Antes de a literatura se tornar uma interação estética entre produtor e consumidores, há, todavia, outras instâncias que exercem uma espécie de trânsito social pelo qual deve passar a obra literária: o editor, o distribuidor e o livreiro, normas específicas (legislação) para comercialização do objeto chamado livro, direitos autorais. Enfim, a literatura iguala-se a qualquer outro produto produzido nos moldes capitalistas.

Pensando nessa tripla pertença da literatura, Escarpit (1969, p. 36) declara não haver critério algum qualificativo para definir literatura. O critério utilizado para isso é o que ele chama de “aptidão à gratuidade”, isto é, literatura é toda leitura que satisfaz uma necessidade cultural não-utilitária. Quando se considera a gratuidade como fator determinante para a conceituação de literatura, pode-se perceber que a relação de textos que compõe o literário pode ser expandida, visto que não implica, para esse autor, necessariamente, um pressuposto estético.

Esse autor destaca que a maior parte das leituras efetivas de uma população é funcional, acontece por uma necessidade de informação, além de outros materiais, sobretudo, o jornal. E, por outro lado, a imprensa, e, em especial, a imprensa semanal ou mensal, emite uma quantidade variável e grande de leituras não-funcionais de caráter literário: crônicas, novelas, contos, ensaios, entre outras produções artísticas que, por vezes, são bem aceitas socialmente, relegando o livro a um segundo plano.

Por isso, contar com as classificações formais ou materiais sistemáticas para se fazer uma idéia clara das relações leitura-literatura é inviável. Nesse sentido, ele esclarece que

É antes a natureza da correspondência autor-público que nos permite dizer o que é literário e o que não é. Tanto na imprensa como na edição, existe um grande número de textos com intenção funcional, dos quais se faz correntemente um uso não funcional e propriamente literário. É muitas vezes o caso das reportagens e críticos de livros, e não seria errado citar números de obras técnicas, científicas ou filosóficas, pela sua intenção declarada, que constituem autênticas obras de literatura e como tal têm sido tratadas pelo público. **Na medida em que permite a cada um evadir-se, sonhar ou, pelo contrário, meditar, cultivar-se gratuitamente**, tudo o que é escrito pode tornar-se literatura (ESCARPIT, 1969, p. 38, grifos nossos).

Por esse conceito, notamos que o primeiro período da citação retoma idéias aqui já abordadas, ou seja, é a relação do público com a obra que delinea, em parte, o que deve ser literatura. Mas o dado mais importante da citação é a questão da *gratuidade*. Nesse sentido, a relação entre obra e público deve ter marcas específicas, a marca do gratuito, daquilo que não é servil e não se compromete com o senso prático. Trata-se de uma leitura não-funcional, não-pragmática. O mesmo pode acontecer inversamente, pois há leituras não-literárias de obra literária. Pode-se adquirir um livro só para tê-lo na estante sem desejar sua leitura. Pode-se ler um livro sem intenções lingüísticas, históricas ou outras que não sejam retirar de um prazer estético qualquer benefício cultural, atividade comum e tradicional de sala de aula ou meio acadêmico nos cursos de Letras.

Segundo Escarpit (1969, p. 39, grifos nossos)

Vê-se que a inteligência do fato literário – qualquer que seja a modalidade pelo qual abordaremos – põe problemas de psicologia individual e coletiva. **Uma definição rigorosa de literatura supõe uma convergência de intenções entre o leitor e o autor.**

Para esse teórico, uma definição mais ampla de literatura exige uma compatibilidade de intenções entre textos e públicos, levando em conta as estruturas sociais que enquadram o fato literário e os meios técnicos que condicionam: regimes políticos, instituições culturais, classes, camadas e categorias sociais, ofícios, indústrias de entretenimento, graus de analfabetismo, situação econômica e legal do escritor, do livreiro, do editor, problemas lingüísticos e outros recursos que influenciam na leitura literária. Todas essas são instâncias importantes para a verificação da distribuição e da circulação da literatura em uma sociedade.

Quando se quer responder o que é literatura, é preciso considerar que em cada comunidade de prática está presente todo um acordo de poder, de ideologia instaurada, que formata a escolha de livros e de textos que serão considerados literatura. Isso põe em evidência determinadas instâncias culturais que julgam o que é um texto literário ou não-literário, tais como: os intelectuais, a crítica, a academia, a universidade.

Por outro lado, não significa que essas regras não possam ser modificadas por outra grande parcela da população que não tem acesso a essas informações e

nem comungam dos mesmos valores dos grupos elitizados. O que se quer evidenciar com essa discussão é que, concebendo a literatura como uma categoria de textos demarcados pelas relações de gratuidade estabelecida com o público, percebemos de modo mais claro sua existência na sociedade.

Ao concluirmos essa seção, em que abordamos o conceito de literatura que pode ser aplicável ao campo do letramento literário, expressamos de forma sintética a direção que orienta este trabalho. Primeiro: a literatura refere-se à escrita no sentido discursivo da situação de comunicação entre texto e leitor, tem um caráter de ficcionalidade como traço principal. Segundo: a literatura constitui-se como fato social determinado por vários elementos de um sistema no qual autores, obras e públicos se articulam por meio de várias instâncias (mercado, crítica, legislação e outras). Terceiro: o literário é fortemente demarcado pelas relações não-pragmáticas entre texto e público.

3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: À GUIA DE EXPLICAÇÃO

Não foi tarefa simples delimitar um conceito de literatura que fosse harmônico com nossa forma de entender o letramento literário, em decorrência de conceitos mais herméticos que se mostram determinantes para o assunto. Para tornar mais compreensível o conceito de literatura que adotamos e sua pertinência para a construção da idéia de letramento literário, produzimos duas subseções: a primeira abordou o conceito de letramento, agora uma idéia ressignificada a partir das idéias apresentadas sobre literatura; e, a segunda apresentou um rastreamento de práticas de letramento que, em sua essência, pode ser concebido como prática de letramento literário.

A forma latina *litteratura* nasce de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa *letra*, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem. Desse modo, a palavra *litteratura* pode relacionar-se com outros derivados, tais como: indivíduo letrado, sociedade letrada, denotando a presença de um letramento literário.

Para tornar mais compreensível o termo letramento, também é importante remeter à idéia de letramento desenvolvido pela lingüística, para, então, discuti-lo na

área dos estudos literários. O termo letramento, traduzido, literalmente, do inglês *literacy* significa *letra* e tem como significado o resultado expresso pelo sufixo *-mento*. Assim, letramento torna-se o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever: “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Também, segundo Kleiman (1995, p. 19), Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Primeiramente, ao propormos a ressignificação dessa definição para os estudos literários, adicionamos ao termo letramento o adjetivo *literário*. Ao tomarmos como base o conceito defendido nesta dissertação, de que a literatura é um fato social demarcado pela ação de várias instâncias, letramento literário assumiria como definição a seguinte idéia: *conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos*.

A primeira parte do conceito apresentado aponta para as práticas sociais, por meio das quais se podem entender as ações que os sujeitos realizam em situações sociais com a escrita. Fica claro que essas práticas tratam de ações específicas que utilizam a escrita literária. A segunda parte do conceito reitera a especificidade da escrita dentro do letramento, no sentido apresentado anteriormente, quando se tratou do caráter de ficcionalidade, ou seja, a escrita é usada como sistema simbólico, isto é, não só porque ela utiliza símbolos (letras) para dizer coisas, mas porque, como sistema simbólico, ela significa, ela conota coisas, ela foge do usual e entra no jogo do fingimento.

A conotação no campo literário representa o figurado, o metafórico, o irreal e, visto que uma condição para a apropriação do conceito é estabelecer de forma intraconceitual o que é próprio da literatura, podemos dizer que a escrita, como sistema simbólico, é a escrita que tem como características principais: traço de ficcionalidade, de conotatividade e de desobjetividade.

Conforme estabelecido anteriormente, retomamos, ao tratar da escrita literária, a idéia de aproximação entre oralidade e escrita, em uma perspectiva discursiva, cujas relações são pensadas discursivamente, e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas: som e grafia (ROJO, 2006). Desse

modo, a prática de contar uma história, de assistir a uma novela televisiva, a uma peça de teatro ou a certos videoclipes, de jogar *videogames* pressupõe todo um discurso que tem relações, semelhanças, enquanto formas discursivas, com aspectos presentes em textos escritos e impressos. Por isso, compreendemos que essas atividades também podem ser consideradas escritas literárias multimodais, pois, muitas vezes, abarcam outros sistemas semióticos, como sons e imagens.

Ao considerarmos que a escrita literária também pode ser usada em contextos específicos e em situações demarcadamente específicas, constatamos que essa prática de escrita está presente em vários momentos das atividades dos grupos sociais. Por exemplo, um jovem tem por objetivo apresentar sua opinião sobre a violência urbana. Para isso, ele pode criar uma história, fazer uma poesia protesto, compor um *rap*, ou seja, há inúmeras formas de utilizar a escrita literária em contextos específicos para objetivos específicos. O conceito (letramento literário) abrange, portanto, variadas práticas e usos da escrita literária, uma vez que existem várias situações e diversos contextos nos quais essas práticas podem ser efetivadas. Logo, podemos pensar que esse conceito não está restrito ao meio escolar. Trata-se de um fenômeno mais amplo e que pode ser verificado em outros contextos sociais, como nas histórias de leituras dos *corpora* analisados nesta pesquisa.

Nesse sentido, esse conceito torna possível analisar contextos específicos que utilizam a escrita literária em situações e com objetivos particulares. É possível, também, determinar e rastrear as influências e as orientações que permeiam as leituras literárias de segmentos sociais específicos. É importante salientar que os modos de apropriação da escrita literária ocorrem de formas diferenciadas conforme as necessidades dos sujeitos, pois o letramento está historicamente situado.

Por último, o conceito refere-se a objetivos específicos, ou seja, ao tomarmos a literatura como uma escrita que porta traços de ficcionalidade, desobjetividade, estamos compartilhando a idéia de que a literatura é uma atividade despragmatizada, quer dizer, não deve servir para contextos práticos; remontando ao mundo do fingimento, do contexto imotivado. Dentre os objetivos específicos que poderíamos citar estão o deleite, a evasão, o lúdico, o prazer, os sentimentos experienciados pelo leitor por meio dos vários gêneros literários, das práticas e dos eventos. Ou, ainda, como supõe Escarpit (1969), pode haver textos cujo objetivo não

era constituir-se como ficção, como literatura, mas são utilizados por seus leitores como tal.

3.3 RASTREANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Hoje é impossível investigar práticas de letramento sem uma referência direta ao papel de duas práticas na civilização contemporânea: a oralidade e a escrita. Da mesma forma, já não se pode observar satisfatoriamente as semelhanças e as diferenças entre elas sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isso representa a construção de uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais (MARCUSCHI, 2001).

Em uma sociedade como a nossa, a escrita como manifestação formal do letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos, seja na zona rural. Do ponto de vista mais central da realidade humana, todavia, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Mas isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem denota a convicção de que a escrita é derivada e a fala é primária.

Em parte, a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como: a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, tais como: tamanho de tipo de letras, cores e formatos. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos.

A fala (como manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia, nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso para o bebê. Mais do que uma disposição própria do ser humano, o aprendizado e o uso de uma língua natural são formas de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (como manifestação formal do letramento), em sua face institucional, é adquirida em contextos formais, ou seja, na escola.

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos entre os quais foi inserida. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob influência do que atualmente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não confunde com a realidade representada pela alfabetização. Segundo Street (1995), devemos ter imenso cuidado ao tecer abordagens sobre escolarização e letramento, pois a escola não é a única agência de letramento. Existem “letramentos sociais” que surgem e que se desenvolvem à margem da escola e que nem por isso podem ser depreciados.

A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Esses contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, as atividades intelectuais. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto existem, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo, servindo, inclusive, de orientação na seleção de textos e na definição de níveis de linguagem a trabalhar.

Heath (1982, 1983 apud KLEIMAN, 1995) e Jung (2003), em seus estudos, constataram que algumas práticas discursivas de grupos diferentes ocorrem devido a diferentes formas de apropriação da escrita no cotidiano de uma determinada comunidade social. O pressuposto adotado por Heath (1982; 1983) advém dos estudos do modelo ideológico do letramento, no qual se considera que as práticas de letramento se modificam segundo o contexto em que se originam ou se efetivam.

Para Barton (1994 apud JUNG, 2003), as práticas de letramento são amplas e abrangem os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, ou seja, são ações em que os indivíduos ativam seus conhecimentos culturais delineados por um meio social e os utilizam para uma atividade de leitura e de escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos dessa natureza.

Diante disso, constatamos que o espaço familiar é um importante agenciador de letramento, uma vez que as práticas cotidianas estão nele presentes o tempo todo. É nesse lugar que as crianças iniciam o contato com o mundo letrado, embora se reconheça que as práticas de letramento não se esgotam em casa, mas expandem-se

para outros locais com objetivos diferentes dos encontrados em casa ou mesmo na escola. Apesar de não ser a casa o único espaço de letramento, destacamos que é o lugar onde se inicia o letramento da maioria dos indivíduos (TERZI, 1994).

A compreensão do letramento nesse contexto permite entender culturalmente como a família se organiza em seu cotidiano em particular com relação à leitura e à escrita. Desse modo, torna-se importante ressaltar que a organização social da família no cotidiano referente às práticas de letramento está relacionada com as orientações de letramento que a família possui. Os adultos devem incentivar e orientar as crianças para aspectos da escrita e da leitura. Além disso, as práticas discursivas dos adultos, ao utilizarem o código escrito, são incorporadas pelas crianças, o que determina a orientação dos pais na formação de determinadas orientações de letramento.

Terzi (1994) afirma que o desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança se deve, sobretudo, ao fato de serem oriundas de famílias que se preocupam com essas modalidades, ao mesmo tempo em que participam de atividades, como ouvir histórias, assistir TV, jogar *videogames* e outros. Ouvir e discutir textos com os adultos também são atividades que propiciam o estabelecimento de conexões entre o oral e o escrito. Segundo a autora,

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada [...] (TERZI, 1994, p. 91).

Estudos indicam que um ambiente familiar rico em práticas de letramento resulta em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura. Segundo a autora, quanto maior a exposição das crianças a livros infantis, maiores serão seus conhecimentos sobre histórias, bem como sobre sua estrutura textual e sobre a escrita.

De acordo com o conceito de literatura anteriormente delineado, hoje ela está na tevê, no caderno de sala da adolescente, no diário que escreve antes de dormir, nas histórias contadas pelos pais e professores. São, enfim, situações que nos permitem dizer que há, de fato, um letramento literário, uma vez que podemos definir

essa espécie de letramento como a prática social de uso do texto literário. Para isso, a literatura é concebida em um conceito aberto, segundo o qual a literatura é mais do que uma produção verbal e impressa que é aplaudida pelos eleitos e chancelada pela crítica, pela academia e por grupos majoritários.

Dessa forma, as práticas de letramento se configuram em um universo de possibilidades que podem ir desde a leitura de um romance e de uma autobiografia até a leitura de um romance cor-de-rosa, de um texto religioso ou de um livro de auto-ajuda. Isso, desde que acatadas as especificidades aqui já abordadas, a saber: compreender essa leitura como uma produção demarcada pelo aspecto da ficcionalidade e entender o oral e o escrito (concepção de língua) em uma multiplicidade de relações dentro de uma perspectiva discursiva, desconsiderando conceitos tradicionais que separam radicalmente a oralidade da escrita. Por exemplo, contar uma história é uma prática oral, mas pressupõe todo um discurso que tem semelhança com o escrito impresso. É imperativo, também, o tipo de relação que essas práticas estabelecem com seus sujeitos, isto é, uma relação de gratuidade que gera prazer ou alguma motivação lúdica. De acordo com Escarpit (1969, p. 36, grifos nossos)

É claro que não definimos a literatura por nenhum critério qualitativo. O nosso critério permanece o que nós chamamos de aptidão à gratuidade. É literatura toda a leitura não funcional, quer, dizer que satisfaça uma necessidade cultural não utilitária.

Ao adotarmos esses conceitos, reafirmamos que o ambiente familiar e a vida cotidiana estão repletos de práticas de letramento literário. Dentre elas, elencamos: contação de histórias infantis, como contos de fadas, contos folclóricos, contos fantásticos, histórias humorísticas, histórias de animais, histórias de amor, histórias de viagens, histórias de familiares, telenovelas, filmes, *videogames*, audição de músicas, desenhos animados, leitura em colunas de entretenimento em revistas periódicas (vida de pessoas famosas, contos não-canônicos), leitura de textos religiosos, escritura de quadrinhas, diário sentimental, poemas e outros.

Por outro lado, a escola é, certamente, um lugar privilegiado, onde se efetuam práticas de letramento e, por extensão, práticas de letramento literário. Tais práticas, contudo, estão muito ligadas a um tipo de letramento, a alfabetização. Ao observarmos algumas atividades escolares com leitura e escrita, constatamos que elas se voltam, mais especificamente, para o processo de aquisição de códigos

(numéricos ou alfabéticos). A escola tem como uma de suas metas principais o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas ao ato de codificar e de decodificar a língua e não se especializa nos modos como essas práticas podem fazer sentido na vida de seus alunos.

Em relação ao letramento existente na escola, alguns teóricos têm apontado uma característica peculiar: tal modelo enfatiza sobremaneira o texto escrito, considerando-o uma *forma autônoma*, pois a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, cujos significados independem de seu contexto de produção, posto que o funcionamento lógico da escrita, o modo como as palavras são articuladas são considerados aspectos suficientes para que as pessoas interpretem o escrito.

Outro aspecto fundamental decorrente dessa ênfase conferida à escrita é que, vista dessa forma, ela é concebida como um tipo de comunicação muito diferente, por exemplo, da linguagem oral. Na oralidade, o(s) sentido(s) que criamos para a linguagem depende(m) das identidades dos falantes e das relações que eles têm com os outros, relações que vão sendo construídas e reconstruídas durante o processo de comunicação.

Como se pode observar, a interação via oralidade ou a comunicação oral é realizada de forma muito diferente daquela interação que ocorre por meio da escrita, tal como observada no modelo autônomo de letramento que se apresentou. É possível notar que, no modelo autônomo, a forma de interação com o texto proposta para o estudante termina contrapondo-se e, inclusive, chocando-se com o modelo de interação vivenciado de forma comum pelo aluno na sua prática com a língua, pois, via de regra, os alunos, ao chegarem à escola, estão mais acostumados a falar do que a ler. Eis algumas dessas práticas de letramento literário escolarizadas: audição de canção, leitura de romances, crônicas, contos, contos de fada, fábulas, parlendas, lendas, mitos e toda historiografia canônica narrativizada.

Nesse sentido, nosso olhar teórico sobre as histórias de leitura e de escrita das professoras pesquisadas foi, primeiramente, um olhar histórico, pressupondo que as práticas por elas abordadas são historicamente construídas e situadas em determinados ambientes, seja o familiar, seja o escolar. Desse modo, percebemos como as orientações de letramento literário se delinearam e se delineiam a partir de tais práticas.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS: A PESQUISA

Nesta etapa abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa em questão. Apresentamos, primeiramente, as razões pelas quais nos propusemos a realizar esse estudo, descrevendo brevemente as justificativas práticas e teóricas e a pergunta norteadora. Em seguida, realizamos um estudo sobre a investigação qualitativa, abordagem na qual se insere esta pesquisa. Delimitar o âmbito desse tipo de investigação e suas características, portanto, foi, também, um dos objetivos desta seção.

Ao revisitarmos nossa história de leitura em certa ocasião, encontramos motivos para realizar uma pesquisa como a que propomos. Compreendemos que o olhar retrospectivo nos permitiu a crítica e a reflexão, elaborando uma autopercepção como leitora. Nesse sentido, é possível que nossa formação de leitor esteja relacionada com as possíveis e diversas orientações de letramento que recebemos ao longo de nossa vida.

Ao tratarmos de leitura, pensamos em leitura de textos produzidos por meio de um código lingüístico, ou seja, da escrita, a qual, por sua vez, é a codificação da linguagem oral. Esta, como forma natural de língua, não depende de instrução para ser aprendida, ao passo que leitura e escrita são práticas socialmente instituídas, isto é, sua aprendizagem requer ensino.

Por outro lado, adotamos, assim como Kleiman (1995, p. 3), a visão de que o processo de leitura e de escrita, isto é, o letramento, é constituído por “[...] práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade”, segundo o qual a leitura e a escrita realizadas pelas professoras pesquisadas são orientadas não só pelo processo de escolarização, mas também pela experiência prévia e/ou exterior à escola (família, igreja, lazer, mídia e outros).

A pertinência deste trabalho, portanto, residiu na investigação das orientações de letramento literário presentes nas histórias de leitura de professores de língua portuguesa, como profissionais envolvidos diretamente na formação de leitores. Além disso, este trabalho verificou mais detidamente que tipo de leitor é esse professor e coletou dados de sua história de leitura para entender o processo de sua formação. Discutimos de que forma professores de língua portuguesa lêem textos

literários e como essa prática é influenciada por sua história de leitura. Que tipo de leitor é esse professor?

Desse modo, investigamos se o modo como esses indivíduos se relacionaram com a leitura, durante o decorrer de suas vidas, contribuiu, efetivamente, para o modo como eles lêem hoje. Interessou-nos saber quais foram essas orientações de letramento e como foi construído esse letramento literário na vida do professor. O acesso a esses dados foi realizado por meio da *história de vida*, técnica de investigação que se constituiu em um dos tipos de coleta de dados da pesquisa qualitativa.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA: CARACTERÍSTICAS E MEIOS DE PRODUÇÃO

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como atividade de investigação específica cujo objetivo é atingir uma interpretação de certa realidade. Segundo Chizotti (1991, p. 79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

De acordo com Triviños (1987), nos anos 70 surgiu, em países da América Latina, um crescente interesse pelos aspectos qualitativos da educação. “As posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo” (TRIVIÑOS, 1987; CHIZOTTI, 1991; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por isso, em geral, dois tipos de enfoques se distinguem nessa forma de pesquisa: os enfoques *subjetivistas-compreensivistas*, que são os enfoques idealistas, e os enfoques *críticos-participativos*, com visão histórico-estrutural, que são os enfoques materialistas.

Hoje, a pesquisa qualitativa avança em seus delineamentos sistemáticos e apresenta, em nosso meio, contribuições valiosas nas investigações que se referem

especialmente a aspectos teórico-metodológicos que surgem com diferentes enfoques como opção para estudos em educação. Isso significa que os âmbitos teóricos e práticos desse tipo de estudo são cada vez mais largos.

Conceituar a pesquisa qualitativa ainda é tarefa bastante difícil. Apesar disso, os autores que tentaram fazê-lo parecem compartilhar, pelo menos, um ponto de vista: a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas primeiramente pelos antropólogos; posteriormente passou a ser adotada pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só mais tarde irrompeu na investigação social.

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podiam ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. A tradição antropológica da pesquisa qualitativa fez que ela fosse conhecida como *investigação etnográfica*.

Além de ser reconhecida como estudo etnográfico, a pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “observação participante”, “etnometodológica”, “ecológica”, “descritiva”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, entre outros (TRIVIÑOS, 1987).

A dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la pelas peculiaridades essenciais que justificam sua existência. Dois traços são fundamentais para essa caracterização. O primeiro é sua tendência de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano, e o segundo é a neutralidade do saber científico.

Outras características são apresentadas por Chizotti (1991), a saber: a imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, ou seja, o mergulho nos sentidos e nas emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como frutos de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e precisos; a

constância e a ocasionalidade; a freqüência e a interrupção; a fala e o silêncio; as revelações e os ocultamentos; a continuidade e a ruptura; o significado manifesto e o que permanece oculto.

O cotejamento de Sanches e Minayo (1993 apud PAULILO, 1999), forneceu-nos alguns elementos sobre a investigação qualitativa. Esse método de pesquisa atua em níveis de realidade, nos quais os dados se apresentam aos sentidos, e tem como campo de práticas e de objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. Esse tipo de investigação trabalha com valores, com crenças, com hábitos, com atitudes, com representações, com opiniões e ajusta-se com harmonia ao aprofundar-se na complexidade de fatos, nos processos particulares e específicos, nos indivíduos e nos grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

O campo das pesquisas qualitativas é um universo não-passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação. A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizada no contexto social do qual emergem, é condição essencial para seu desenvolvimento. Por meio dela, conseguimos penetrar nas intenções e nos motivos, a partir dos quais ações e revelações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo.

Na seqüência, a teoria básica que deu suporte à análise interpretativa da nossa pesquisa foram os estudos sobre o letramento com vistas ao letramento literário. Entendemos que os estudos que descrevem os processos de letramento e os modelos de letramento constituíram reflexões apropriadas para a interpretação dos fenômenos que cercam a formação do leitor hoje. Em vista disso, empregamos mais de uma vez as expressões práticas de letramento, orientações de letramento, eventos de letramento. Consoante essa idéia, estão as histórias de leitura dos sujeitos pesquisados, pois elas decorrem de eventos que ocorreram ao longo de suas vidas, na infância, na adolescência e no momento presente.

Ao pesquisarmos a atuação de um fenômeno, pensamos com exclusividade na pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica. Convém ressaltar, todavia, que escolhemos utilizá-la em seu sentido mais amplo, embora haja muitos debates em torno da palavra Fenomenologia. Nosso posicionamento conjuga com as idéias de Bogdan e Biklen (1994, p. 53-54), para os quais

As abordagens qualitativas que se baseiam na perspectiva fenomenológica tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas, em situações particulares. [...] Enfatizam a compreensão interpretativa das interações humanas. [...] Ainda que os investigadores qualitativos tendam a ter uma orientação fenomenológica, a maioria deles não é constituída por idealistas radicais. Enfatizam o subjetivo, mas não negam necessariamente a existência de uma realidade ‘exterior’ que se equaciona contra os seres humanos numa resistência tenaz.

No momento de sua proposição a Fenomenologia representava uma tendência no idealismo filosófico e, dentro deste, no denominado Idealismo Subjetivo. Ela examinava não só o que se percebia por acaso, quando se olhava para um determinado objeto, mas também a essência universal desse objeto e o ato de percebê-lo. “Ela pretendia desvendar as estruturas da própria consciência e, ao mesmo tempo, desnudar fenômenos em si” (EAGLETON, 1983, p. 78).

Para Husserl, o preconizador da Fenomenologia, o conhecimento dos fenômenos é absolutamente certo, porque é intuitivo. “O sujeito deveria ser visto como a fonte e a origem de todo o significado” (EAGLETON, 1983, p. 80).

Husserl não vê a questão da significação como uma experiência da linguagem, mas do ato de perceber os fenômenos particulares como universais – um ato que deve ocorrer independentemente da própria linguagem. Ele considera que o significado reside na essência das coisas, anterior ao homem e independe de sua história (EAGLETON, 1983).

No início do século XX, os estudos de Saussure e Wittgenstein apresentaram contradições à teoria de Husserl, assinalando que o significado é produzido pela linguagem. Logo, a linguagem é social e não individual. Em decorrência disso, a Fenomenologia husserliana fracassa e surge a Fenomenologia hermenêutica de Heidegger.

Ao caracterizarmos nossa pesquisa como qualitativa de natureza fenomenológica, consideramos a Fenomenologia de Heidegger. Segundo Eagleton (1983, p. 88), o que tem valor nessa filosofia é “[...] a sua insistência em que o conhecimento teórico surge sempre de um contexto de interesses sociais práticos”. Para Heidegger (apud EAGLETON, 1983, p. 85),

[...] o significado é histórico, é parte da existência humana e da condição dada. Essa existência é em primeiro lugar e sempre o ‘ser-no-mundo’: só somos sujeitos humanos porque estamos

praticamente ligados ao próximo e ao nosso mundo material, e essas relações são constitutivas de nossa vida, e não acidentais a ela’.

O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. O enfoque fenomenológico privilegiou essa análise, porque considerou que os significados que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio, ou seja, do contexto, do mundo, os quais alimentavam sua existência. Dessa forma, em nossa pesquisa, cada sujeito, ao contar sua história de vida e ao relatar suas práticas de leitura, deu significados a tais orientações de letramento, os quais influenciaram ou contribuíram para sua formação de leitor, de forma que seu modo de ler, hoje, pode estar vinculado à importância do significado dado por cada indivíduo.

A Fenomenologia tem caráter descritivo; sua função principal é descrever as características dos fenômenos sociais. Os fenômenos que estudam a pesquisa educacional são fenômenos educacionais. Esses são todos “fenômenos sociais”. Como tais, devem ter certas características gerais que lhes permitem diferenciar-se de outros fenômenos.

Outras características da pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica são ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Ressaltam-se aqui a importância do ambiente na configuração da personalidade e dos problemas e situações do sujeito. A pesquisa qualitativa é descritiva, portanto, ainda que toda expressão quantitativa, numérica, e toda medida possam ser utilizadas, ela não as considera sua fonte principal.

Os pesquisadores que se norteiam pelas proposições da pesquisa qualitativa estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Desse modo, outra característica reside no fato de que esses pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente, pois a pesquisa qualitativa fenomenológica não tem hipótese que deva ser verificada empiricamente, como ocorre, por exemplo, em uma abordagem positivista.

Em nossa pesquisa, não analisamos as histórias de leitura pensando se eram cheias de livros, se eram ou não escolarizadas, se eram ou não repertoriadas pelos sujeitos ou qualquer outro aspecto que diz respeito à formação do leitor. Não sabíamos nada sobre elas, por isso foi necessário estudar mais detalhadamente como aconteceu, de que forma se deu (ou não) a formação de leitor, o letramento

literário dos sujeitos pesquisados. Para esse tipo de pesquisa, todos os fatos, falas, ações são carregados de sentidos (conceitos, preconceitos, juízos) que, muitas vezes, impedem-nos de chegar à essência. É preciso suspender os conceitos que trazemos para entender o fenômeno. Não é nosso objetivo fazer uma tabulação das leituras dos professores, mas registrar em que situação ocorreram essas práticas e procurar compreendê-las.

4.2 A PESQUISA EM QUESTÃO

Há uma estreita relação entre os pressupostos da investigação qualitativa e a nossa pesquisa em relação aos aspectos que servem de fundamento à vida das pessoas. Nossa pesquisa se fez por meio de estudo de histórias de vida.

Nóvoa (2000) tem se dedicado de modo intenso a esse tipo de investigação, assim como outros estudiosos e pesquisadores. Esse educador considera de suma importância um trabalho investigativo e reflexivo sobre a história de vida de professores, não só no sentido de contribuir com o tema cientificamente como saber acadêmico, mas também de servir de referência para profissionais da área da educação.

Para Goodson (2000), considerar as histórias de vida dos professores não é apenas fazer que eles aflorem suas reminiscências pessoais, mas também fazer que essas reminiscências contribuam para que eles se tornem investigadores críticos de suas práticas pedagógicas, conscientes quanto a sua própria investigação-ação, em um processo crítico de auto-reflexão. Nóvoa (2000, p. 16) entende que “[...] a reflexão é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste processo reflexivo”.

Podemos, assim, dizer que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão mais aprofundada do conjunto total: passado e presente. É o que, em outras palavras, Soares (1994 apud PAULILO, 1999) afirma quando pondera sobre articulações entre os conceitos vida e sentido: “somente a *posteriori* podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as concepções de sentido que os convertem em experiências” (SOARES, 1994, p. 23 apud PAULILO, 1999).

Para Queiroz (1998 apud PAULILO, 1999.), a história de vida é uma ferramenta valiosa, porque se coloca justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social. Ou seja, por meio da história de vida, é possível captar o que acontece na intersecção do individual com o social, de forma que os elementos do presente fundem-se a evocações passadas, pois esse ponto destaca o processo de identidade pessoal.

Cabe lembrar que nossa pesquisa inseriu-se nessa modalidade com uma ressalva: o objeto de estudo foram as histórias de leitura, mas sabemos que, em vários momentos, foi preciso reportar à história de vida desses sujeitos, pois, a nosso ver, não é possível cindir, às vezes, uma história e outra. Por isso, a maioria das professoras entrevistadas começou a relatar sua história pelo seu nascimento (como fizemos ao narrar a nossa em certa ocasião), apresentando, primeiramente, o ambiente social em que viveu e vive; o cotidiano familiar, para, posteriormente, falar de suas experiências com a leitura.

Esta dissertação relatou o estudo de histórias de leitura de professoras de língua portuguesa do segundo ciclo do Ensino Fundamental do município de Assis Chateaubriand, região Oeste do Paraná. O modo de seleção dos sujeitos foi realizado de acordo com alguns critérios, a saber: atuação no ensino fundamental (no qual atua o maior número de docentes); gênero feminino (gênero com maior número de atuantes); atuação em escolas do município de Assis Chateaubriand (município em que também atua a pesquisadora); disponibilidade dos sujeitos e facilidade de contato com eles. A partir desses critérios, foram escolhidos cinco sujeitos cujos questionários e histórias de leitura apresentaram maior riqueza de dados.

O nosso estudo em torno desse grupo foi por nós definido como “Estudo de Caso”. O Estudo de Caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa de forma mais detalhada, no nosso caso, um único grupo com sujeitos que possuem características comuns, tais como se mostram nos critérios de seleção. Triviños (1987) cita vários tipos de Estudos de Casos na pesquisa qualitativa, dentre os quais está o Estudo de Caso denominado *História de vida*, com o qual nossa pesquisa está alinhada.

4.3 A COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, realizamos uma reunião com várias professoras as quais tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa e de nossas intenções. Esse procedimento ocorreu para fornecer-lhes as mesmas orientações e explicações, mantendo-nos em neutralidade. Expusemos, também, que o contato com os sujeitos participantes seria na escola de atuação, na hora-atividade. Após essa reunião, as professoras que se dispuseram a participar assinaram um termo de compromisso com a pesquisadora, no qual informaram seus horários de hora-atividade.

Contam-se como instrumentos de coleta de dados os seguintes materiais: três instrumentos formulados sob a forma de questionário na modalidade de entrevista semi-estruturada. São eles: um questionário socioeconômico, um questionário com dados pontuais sobre as práticas leitoras do cotidiano dos sujeitos entrevistados e uma entrevista gravada em áudio sobre as práticas de leitura no decorrer da vida de cada indivíduo. Outros instrumentos de caráter aberto foram um relato contendo as histórias de leitura e um texto escrito, no qual se registrou, uma leitura realizada pelos sujeitos. Assim, segue a especificidade de cada item aplicado:

- *Questionário socioeconômico* (APÊNDICE G): instrumento de pesquisa para levantar dados sobre perfil geral social de cada participante, tais como: idade, endereço residencial, propriedade de domicílio, acesso à internet, formação educacional/profissional. Inclui, ainda, dados familiares em relação ao nível de instrução do pai, da mãe e do cônjuge (se for o caso) e práticas domésticas: média de tempo diário para dedicação a trabalhos domésticos e aos filhos (se for o caso); hábito de assistir tevê e, por último, renda familiar da infância à juventude e atual.
- *Fita cassete* (APÊNDICE H): contém a gravação de uma entrevista composta por 22 perguntas, cuja finalidade foi a de conhecer concepções de leitura dos sujeitos pesquisados e levantar práticas leitoras referentes ao passado dos indivíduos em momentos pontuais. Esse instrumento também oportunizou a cada participante a lembrança do seu passado como leitor e permitiu uma auto-avaliação dessas práticas, do sistema educacional, do lado pessoal. É, na verdade, um material impregnado de

significação. O material contido nesse áudio, entretanto, inseriu-se na metodologia como um material coadjuvante, pois a intenção foi a de fazer vir à tona o passado leitor do indivíduo pesquisado, uma espécie de atividade prévia para a produção escrita, na qual foram relatadas as histórias de leitura. Como se tratou de material complementar, não se fez uma transcrição integral das entrevistas gravadas, apenas das duas primeiras questões nas quais os indivíduos pesquisados explicitaram suas concepções de leitura e suas relações com ela ao longo de suas vidas. Essa transcrição consta na seção de análise dos dados, antes de cada subseção temática. A metodologia da pesquisa qualitativa prevê o uso de materiais coadjuvantes na coleta de dados e reconhece sua importância tal como se destacou.

- *Relato de histórias de leitura* (APÊNDICE I): trata-se da narração das memórias do professor. Como sugestão para essa atividade, fornecemos um roteiro para alguns passos importantes, mas não se configurou como um modelo rígido. Como se trata de narração de memórias, o professor teve liberdade total para realizar sua produção, decidindo por uma linguagem mais despreocupada, por um tom realmente pessoal, narrando fatos e situações de sua vida, um tom mais literário ou emotivo, ou simplesmente cumpriu a tarefa. Esse relato contém, especificamente, dados que constituem práticas e orientações de letramento e, nele, evidenciam-se modelos de letramento vivenciados pelos indivíduos ao longo de suas vidas.
- *Dissertação* (ANEXOS A e B): constituíram a leitura literária apresentada aos sujeitos pesquisados, a saber: *A carteira* (ANEXO A), de Machado de Assis e *Trem de ferro* (ANEXO B), de Manuel Bandeira. A professora entrevistada levou consigo os textos; optou por um dos gêneros e, no prazo marcado, entregou à pesquisadora sua leitura registrada em forma de um texto dissertativo. A escolha dos textos apresentados para os sujeitos foi orientada pelos critérios de gênero (conto, poesia) e por serem textos tradicionalmente escolares, os quais, provavelmente, estudaram no passado e, como professores, trabalham com seus alunos. Com esse instrumento, evidenciamos as orientações e o(s) modelo(s) de letramento literário presente(s) na leitura atual dos sujeitos pesquisados.

- *Questionário com dados pontuais* (APÊNDICE K): instrumento de pesquisa cujo objetivo foi o levantamento de informações acerca das práticas leitoras atuais e cotidianas dos informantes. Esse instrumento contou com 20 perguntas e verificou desde a frequência de leitura até preferências, gêneros, tipos de impresso e leitura obrigatória dos objetos na escola enquanto alunos. Para cada prática de leitura abordada, seguiu a seguinte indagação: Que significado(s) essa(s) leitura(s) tem(têm) para você? Isso se justifica pelo fato de que a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica se preocupa não só com a descrição dos dados, mas também com o(s) significado(s), do(s) fato(s), da(s) ação(ões) produzida(s) pelos sujeitos. A nossa idéia foi a de que, quanto mais práticas leitoras do cotidiano o indivíduo tivesse, maior a probabilidade de esse mesmo indivíduo apresentar graus elevados de letramento literário.

4.4 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para analisar os *corpora* pesquisados, empregamos o Método de Análise do Conteúdo, que pode ser aplicado na investigação qualitativa, como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Com essa definição, Bardin (1977) caracteriza a análise de conteúdo por duas particularidades essenciais e interessantes para a nossa pesquisa: o estudo do conteúdo, privilegiando a mensagem escrita, pois elas são mais estáveis e a elas podemos voltar todas as vezes que desejarmos, e a prática da inferência a partir das informações, que fornece o conteúdo da mensagem que se levanta como resultado do estudo dos dados. O processo de uso da análise de conteúdo assinala três etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Em síntese, a análise dos dados apresentou os resultados das entrevistas.

A descrição analítica e a interpretação inferencial foram fases substanciais, em que os *corpora* pesquisados foram submetidos a um estudo aprofundado, orientado pelas inferências e referenciais teóricos, no caso as referências do letramento e do letramento literário. Realizamos a codificação, a classificação e a categorização dentro das histórias de leitura.

A fase seguinte tratou da interpretação referencial, apoiada nos materiais de informações. Nessa fase, registramos nossas considerações finais, apresentando nossa reflexão e intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecendo relações por meio de um olhar teórico aqui já assinalado. A análise e a interpretação dos dados obtidos constituem a quinta seção, cujo título é: *Pelos meandros da história: o universo investigado*. Seus parágrafos introdutórios apresentam, como habitualmente, os objetivos e a metodologia adotada, o que conferiu maiores informações à postura metodológica da dissertação.

5 PELOS MEANDROS DA HISTÓRIA: O UNIVERSO INVESTIGADO

Esta seção trata da coleta de dados e está organizado em duas partes distintas, mas que se complementam em virtude de a primeira ser a análise e a interpretação inferencial dos dados levantados e, a segunda, uma reflexão sobre os dados, entrecruzando-os com conceitos básicos que serviram de fundamentação apresentada ao longo deste trabalho. Para efeito de organização textual, estruturamos a primeira parte em subseções temáticas que abordaram o resultado e a interpretação dos dados obtidos em cada instrumento utilizado na coleta.

A análise do perfil socioeconômico dos sujeitos, bem como as histórias de leitura foi tratada na subseção *Alinhavando o perfil socioeconômico e as histórias de leitura dos participantes*. Nela, há várias informações, tais como: idade, formação acadêmica, tempo de serviço efetivo no magistério, carga horária semanal de trabalho, escolarização dos pais, do cônjuge (se for o caso), tempo gasto em dia de aula com trabalhos referentes à profissão, com trabalhos domésticos, com atenção à família, com a prática de assistir tevê. Essas atividades são importantes porque entendemos que elas também podem abarcar certas práticas de letramento e, por isso mesmo, possuem significado para os sujeitos entrevistados. Outros dados importantes dizem respeito à renda familiar da infância à juventude e na atualidade, à moradia e ao acesso à internet.

Em seguida, foram analisadas as histórias de leitura (dado coletado por meio do relato, APÊNDICE I). Em um texto dividido em vários subtítulos, partindo da palavra *leitura*, indicamos uma seqüência de idéias relacionadas a essa prática tal como segue: *Leitura: as primeiras práticas*, que trata das primeiras práticas de letramento literário dos sujeitos, geralmente, as práticas familiares em um cotidiano bem restrito; *Leitura e escola*, que relata as interações com a leitura desde a alfabetização até a última modalidade de ensino pelo qual passaram os sujeitos entrevistados; *Leitura e profissão*, que mostra como o sujeito vê a leitura no âmbito de sua prática como profissional formador de leitores.

Em *Leitura e letramento literário*, analisamos uma atividade de leitura praticada pelos sujeitos. As professoras foram instruídas a escolher um dos textos (*A carteira*, de Machado de Assis, ou *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira) e realizar uma leitura, registrando-a em impresso próprio a elas apresentado. Para nós, essa leitura significou a efetivação dos modelos de letramento escolares sob os quais os sujeitos concretizaram sua pretensa formação de leitor.

A essa parte da análise de dados, há, ainda, o texto *Leitura e cotidiano*, que apresenta os resultados do levantamento da terceira entrevista por meio de um questionário dirigido (APÊNDICE K), no qual o professor responde a questões que mapeiam a frequência de suas leituras atualmente e revelam suas práticas de letramento atuais. Para abrir cada subseção acima citada, apresentamos um fragmento transcrito contido na gravação em áudio, que revelou as respostas dadas às duas primeiras questões desse instrumento utilizado. Trata-se das respostas às perguntas: a) Para você, professora, o que é leitura? b) Como você descreveria sua relação com a leitura durante sua vida? Esse fragmento reitera o pensamento de cada sujeito entrevistado, explicando, sucintamente, o significado que a leitura tem para ele. Para efeito de análise dos dados e de sua interpretação, cada sujeito pesquisado recebeu um nome fictício. Assim temos: Dalva, Sônia, Quésia, Telma e Elza, nomes escolhidos aleatoriamente para preservarmos a identidade dos sujeitos.

A segunda parte, *Histórias de leitura e orientações de letramento literário*: um olhar reflexivo, trata de uma reflexão fundamentada sobre os dados coletados. Em cada uma das narrativas, resgatamos além dos principais elementos e circunstâncias que fizeram do professor um leitor, o conhecimento implícito/explicito de cada uma das histórias apresentadas, isto é, uma gama de conceitos, de concepções sobre o “ser no mundo”, o “estar no mundo” e o “conhecimento de mundo”, as quais complementam a formação desses sujeitos não somente como leitores, mas também como pessoas que estabelecem estreitas relações com a leitura. A tentativa de fazer emergir e, portanto, tornar “comunicáveis” as experiências de vida dos professores entrevistados foi, ao mesmo tempo, a tentativa de recuperar, por meio das histórias de leitura, o perfil de leitor dos sujeitos.

5.1 ALINHAVANDO O PERFIL SOCIOECONÔMICO E AS HISTÓRIAS DE LEITURA DOS PARTICIPANTES

Um dos critérios para seleção dos sujeitos participantes da pesquisa relatada nesta dissertação foi o de ser residente no município de Assis Chateaubriand, localizado a Oeste do Paraná. Esse município, cuja principal atividade econômica é a agricultura mecanizada, possui quatro décadas de emancipação política, sua

perspectiva de crescimento é indefinida, pois não há indústrias, nem grandes empresas. Sua população, atualmente, é de aproximadamente 32.528 habitantes, com cerca de 30 mil moradores na zona urbana.

A população jovem, entretanto, carece de trabalho e de estudo. Essa comunidade termina afastando-se da cidade para centros maiores em busca de uma vida mais produtiva. O Município conta com 16 escolas e uma faculdade que oferece cursos com habilitação em licenciaturas, pedagogia e bacharelados. O interesse da população pela escola é razoável, nas áreas periféricas e distritais contam-se muitos adolescentes e jovens fora da escola. Em tal contexto, a escolaridade da comunidade adulta também é baixa.

Assis Chateaubriand conta apenas com uma biblioteca pública que, no momento da coleta de dados, disponibilizava aos habitantes um acervo próximo de 13.484 livros ao todo e não havia registro separado do acervo literário. A maioria dos livros é oriunda de doações.

Fica evidente que se trata de uma cidade com características interioranas, cujo desenvolvimento socioeconômico e cultural lento permeia a vida da maior parte de seus habitantes. Como é comum em lugares pequenos como esse, a prática de letramento adotada pela população tem predominância da oralidade. Os sujeitos entrevistados vivem e trabalham nesse universo, além de se revelarem de origem humilde e de procedência igualmente do interior.

Quanto à organização familiar, a maioria das professoras mostrou pertencer ao estilo de família tradicional, patriarcal, estruturada em torno do pai, em quem recai o poder de autoridade sobre a esposa e o(s) filho(s). Na posteridade, os sujeitos entrevistados também constituíram famílias da mesma forma, tornaram-se esposas e mães, constituíram suas próprias casas, ampliando a posição social que ocupavam.

O grau de escolaridade dos pais de todos os sujeitos é baixo, a maior parte dos entrevistados disse que os pais não concluíram a 4.^a série do ensino fundamental. E a figura do pai apresenta, ainda, nível de escolarização mais confuso: Sônia não soube informar a escolaridade de seu pai, e Telma revelou que o pai nunca havia estudado, que sabia somente escrever seu nome e algumas coisas que aprendera com os filhos. Apenas os pais de Quésia apresentaram nível de escolarização: o pai foi professor primário e possuía o Ensino Médio completo; a mãe possuía o ensino fundamental. O grau de escolaridade dos cônjuges aparece

de forma mais relevante entre as quatro professoras casadas: duas possuem esposo com Ensino Médio completo e duas possuem esposo com conclusão de Ensino Superior.

Tendo em vista o baixo grau de escolaridade dos pais, as práticas de letramento familiar presentes na infância de nossas entrevistadas eram, predominantemente, orais e, ainda assim, delegadas à mãe, conforme o item *Leitura: as primeiras práticas*. Quanto à figura do pai com grau de escolarização indefinido (não-citado) por falta de informação por parte dos sujeitos, soubemos apenas que não eram dados à leitura. Apenas Dalva disse que o pai lia raramente a Bíblia; Telma disse que o pai se recolhia cedo ao sono. Assim como Telma, as outras professoras não relacionaram a leitura à imagem paterna, nem mesmo Quésia, cujo pai era professor primário.

Esses dados evidenciam uma divergência significativa no contexto familiar quanto à imagem de leitura dessas pessoas, pois, nessa circunstância específica, tratamos de famílias cujo modelo de autoridade era centrado na figura do pai, ou seja, as professoras pesquisadas mostraram ser de família tradicional (pai, mãe e filhos), cuja figura paterna, dava pouca visibilidade e importância à leitura. Conquanto que, sendo o pai a imagem do poder na família e não era leitor, logo, a leitura não era algo muito significativo para os filhos.

Outro fator relevante se refere à melhora no aspecto econômico, pois, na infância, citaram renda familiar com predominância de dois a cinco salários mínimos e, atualmente, essa fonte chega a níveis superiores bem mais significativos entre cinco a dez salários mínimos para uma professora e de dez a trinta para as outras. Como questões econômicas relacionam-se diretamente ao consumo e ao acesso a bens materiais e culturais, inferimos que esse fato distanciou os sujeitos de objetos de leitura no passado e, no presente, essas condições os aproximaram.

Os sujeitos da pesquisa apresentavam idades entre 30 e 49 anos, dado que nos revelou contextos históricos semelhantes nas suas diversas fases da vida/formação. Ou seja, há uma homogeneidade na formação desses sujeitos como leitores, o que torna nossos apontamentos mais estáveis: são pessoas que passaram boa parte de suas vidas convivendo com um cotidiano de carências materiais, intelectuais e tecnológicas.

O ingresso no curso superior e, posteriormente, no mundo do trabalho ocorreu com certa simultaneidade no caso de quase todos os sujeitos, mostrando

também aproximações quanto ao tempo de profissão. O seu nível de instrução atendeu aos critérios de seleção propostos pela pesquisa: todos possuíam graduação em Letras Português/Inglês. Como complementação de estudos, Dalva e Telma possuíam especialização na mesma área do conhecimento em que se graduaram, enquanto as demais professoras possuíam essa modalidade de estudo em outras áreas. Ressaltamos, com esse dado, que, nesse sentido, elas deixaram de ver teorias/conteúdos importantes para a formação de professores na área de atuação, deixando de obter complementação e novos conhecimentos relativos à vida profissional.

Além da carga horária de trabalho efetiva diariamente, as professoras revelaram estender suas ocupações de uma a duas horas com outros afazeres, tais como: preparar aulas, corrigir as atividades, cuidar da casa, dar atenção à família, sobretudo aos filhos, e assistir à tevê. Esse conjunto de atividades realizadas pelos sujeitos apontou para a falta de espaço para a leitura.

Esses dados refletem uma tendência que ocorre no interior de um processo de transição na sociedade brasileira, em que a mulher ainda busca corresponder a uma imagem doméstica de boa mulher e mãe, embora já tenha assumido uma imagem profissional para a qual ainda não há um padrão de investimento pessoal, mesmo quando já atingiu um patamar socioeconômico mais seguro.

Diante das interpretações possíveis ao analisarmos os fatores econômicos e sociais, elementos fundamentais na constituição desses sujeitos, alguns aspectos parecem-nos bastante relevantes. O desfavorecimento financeiro, material e tecnológico relaciona-se com o letramento literário dessas pessoas, no início de suas vidas de forma determinante, pois mostrou como era vista a leitura nesse período: os recursos para aquisição de materiais impressos para leitura eram praticamente inexistentes; elas tinham pouco incentivo dos pais para ler e demonstraram não ter muitas imagens e mesmo exemplos de leitura em casa. Ao mesmo tempo, tornaram-se professoras por meio da leitura, passaram a ter uma situação social consideravelmente confortável, obtiveram acesso à cultura letrada e passaram a oferecer uma orientação de letramento muito mais favorável a seus filhos.

5.1.1 Leitura: as primeiras práticas

((silêncio))... Leitura... leitura pra mim é assim gênero de primeira necessidade... eu não consigo - - eu... tenho aqueles períodos que eu fico sem ler... mas volta sempre o entusiasmo depois -- Eu penso que eu não consigo viver sem leitura... a leitura faz parte de minha vida... Durante a minha vida a relação com a leitura foi uma relação de compensação... ela me compensou muitas coisas na vida... sabe... desde criança ela me supriu alguma coisa... eu não sei bem o quê... eu não sei o quê mas ela é... ela preencheu na minha vida vazios... algumas coisas que eu não tinha... que eu não... né.... É... lendo eu... eu sempre me senti mais útil... eu tive muitos vazios assim... na minha vida... muita falta de dinheiro... muita falta de brincadeira... falta di... a presença de pai e mãe eu sempre tive... mas não aquela presença de me acompanhar na vida... então a leitura me compensou muitas coisas que eu não tive na vida... ela me preencheu [...] (Dalva)¹.

O comovente depoimento de Dalva relaciona a leitura a sua vida. Segundo ela, a leitura faz parte de sua vida e trouxe compensações de coisas que ela não teve, inclusive preencheu vazios e solidão.

Em quase todos os relatos, é marcante nas histórias de leitura das entrevistadas registros que denunciaram situação de carência, seja material, seja afetiva ou econômica. A casa foi descrita sempre como um ambiente limitado de possibilidades. Em alguns momentos, houve severa reclusão, em outros, liberdade em maior ou menor intensidade em relação a todos os hábitos de convivência, incluindo as primeiras práticas de leitura. Para todas as professoras, o pequeno espaço de leitura que se criava na casa era espaço de sociabilidade e de afetividade familiar, com a realização de tarefas domésticas, com conversas, com narração ou leitura de histórias, com brincadeiras e até com a moda de viola, como relatam:

Voltar ao passado me traz lembranças de uma infância muito pobre e igualmente feliz. Éramos seis. Hoje cada qual segue seu rumo. Eu sou a caçula, portanto, tinha alguns privilégios como o de ganhar o colo de todos eles. Recordo-me da penumbra, de uma lamparina azul, fumegante e de todos nós sentados ao redor da mesa tosca,

¹ **Notas de transcrição:**

Entonação enfática: **maiúsculas**

Prolongamento de vogal e consoante (como r, s): :: **podendo aumentar para ::: ou mais**

Interrogação: ?

Qualquer pausa: ...

Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático: -- -- (PRETI, 1993, p.11).

conversando e ouvindo rádio. Das modas de viola “O Rio de Piracicaba” é a lembrança mais forte para mim.

Meu pai recolhia-se cedo ao sono e era mamãe quem nos fazia rezar. Ela, de vez em quando, vencia o cansaço e nos contava histórias de santos, de sacis, mulas-sem-cabeça, da sua infância, e de nossos avós.

[...] Não havia livros em casa, apenas uma velha Bíblia presa na gaveta e os materiais escolares de meus irmãos. Ninguém era dado às leituras (Telma).

Na minha casa não havia livros de histórias infantis. Então, o contato que tinha era através de alguma história contada por minha mãe como ‘João e Maria’ (Sônia).

Minha história de leitura começou com as histórias que uma tia – tia Teresa – contava para mim e uma prima. Eram os contos de fada conhecidos de todos, mas uma história, em particular, nos chamava a atenção: era *O rio de leite*. [...] Em minha casa ninguém lia, não havia livros, às vezes apareciam por lá algumas revistas de fotonovelas que as irmãs mais velhas escondiam de minha mãe, soava como uma leitura proibida (Dalva).

Quando criança, antes de ser alfabetizada ouvia histórias contadas pelos pais, avós, ou seja, pessoas mais velhas. Essas histórias ora eram lidas em livros infantis, ora eram frutos da imaginação dessas pessoas (Elza).

Na minha infância tive o privilégio de ter uma mãe maravilhosa, que todas as noites antes de dormir deitada na cama contava para mim histórias infantis (clássicos) Branca de Neve, Os três porquinhos, Chapeuzinho vermelho e outros. Não lembro neste período que eu buscasse leitura em livros, revistas, embora na minha casa, sempre tivemos acesso a livros, pois meu pai era professor (primário) (Quésia)².

As primeiras orientações de letramento literário na vida dessas professoras revelaram-se muito significativas em relação ao processo de subjetividade que esses sujeitos estabeleceram com a leitura. O ambiente sociocultural (obviamente elemento-chave na formação dos sujeitos que somos) e a vida interiorana mostrada no perfil socioeconômico afastado de bens culturais e tecnológicos propiciaram as narrativas orais, as discussões sobre os mais diversos assuntos; foram, enfim, os espaços para o texto oral, que, na casa do sítio, da chácara ou da pequena cidade, terminavam por reunir a família e favorecer certas práticas de letramento baseadas na oralidade. Os temas se repetiram em quase todos os relatos: desde narrativas

² Os registros dos relatos realizados pelas professoras entrevistadas estão citados nesta dissertação tal qual a escrita original de cada professora.

sobre histórias de vida até lendas, contos de fadas, contos fantásticos e modas de viola.

Essas interações também fazem emergir a figura dos pais, dos irmãos, dos amigos e dos demais familiares que, de um modo ou de outro, fizeram-se presentes no processo de construção da leitura desses sujeitos. Entretanto, dentre essas características comuns do ambiente sociocultural, presentes nas narrativas dessas professoras, percebemos o predomínio da figura feminina: mãe ou tia como pessoas que propiciaram, de forma significativa, essas primeiras orientações de letramento. Vimos, no ambiente familiar, uma inversão de papéis em relação à formação como leitor dessas professoras. Geralmente, no modelo de família desenhado pela época e relatado no perfil socioeconômico, a figura do pai é sempre mais marcante no que diz respeito à formação do jovem. Na maioria das vezes, o pai é a própria representação do poder letrado, do que é ser leitor. No caso de nossas entrevistadas, a figura do pai demonstrou uma omissão relacionada à imagem de leitura, como observamos nos relatos de Dalva e de Tema: “Raramente, meu pai lia trechos da Bíblia”. “Meu pai recolhia-se cedo ao sono [...]”.

Concluimos, pelas condições econômicas apresentadas por essas famílias, cuja sobrevivência dependia do trabalho paterno, que ao ser o pai o único responsável pelo sustento familiar, essa responsabilidade o afastava de outras preocupações como grau de instrução, bens culturais omitindo-se nesse sentido. Quanto à mãe, essa não somente se dedicava aos afazeres domésticos e ao controle das estripulias infantis, mas também se responsabilizava pelas atividades lúdicas. Ela brincava, cantava, contava histórias, rezava. E, na falta da mãe, havia as irmãs mais velhas, as primas, as tias ou qualquer outra figura feminina da família. Essas práticas se davam na forma oralizada e sem o auxílio do material impresso ou do objeto livro. Mesmo assim, essas figuras femininas contribuíram para que, nessas primeiras orientações de letramento, a leitura se estabelecesse como uma prática agradável e desejável para o futuro.

5.1.2 Leitura e escola

bem... para mim a leitura... primeiramente... eu...eu acredito que ela seja prazer... divertimento... também é evaSÃO... mais ao mesmo tempo eu acredito que seja uma necessidade... porque a leitura

também é uma forma de aprendizado e de estar em sintonia com o mundo... olha... até certo ponto ela não foi muito apaixonante NÃO... depois eu acredito que eu tenha amadurecido... aí eu acho que posso descrevê-la de razoável a boa [...] (Telma).

De acordo com o relato das imagens de leitura de Telma, até certo ponto a leitura não foi muito apaixonante. Telma se referiu às primeiras interações que ocorreram com a leitura na escola estendendo-se até ao término do 1.º ciclo do Ensino Fundamental. Essas interações se mostraram também bastante restritas em relação ao material impresso. Das professoras entrevistadas, somente Elza relatou que na escola tinha acesso a livros de fantasia infantil adequados à idade. As demais revelaram que, até a 4.ª série, leram somente a cartilha e os livros didáticos:

Na idade escolar inicial gostava de ler livros adequados à idade e a fantasia infantil. Procurava esses livros na escola ou alguns eram adquiridos por meus pais ou ganhava-os de presente dos parentes (Elza).

Até a quarta série nunca li nenhum livro na escola. Aí, as leituras se resumiam ao livro didático de Português e os textos de História do Brasil passados no quadro (Dalva).

No primário, só me lembro de ler os textos da cartilha. Não tínhamos acesso à biblioteca (Sônia).

Na escola, apenas as cartilhas; em casa, *O meu pé de laranja lima*, com o qual não podia brincar (Telma).

Não posso aqui, deixar de relatar a minha experiência como leitora, aluna de 1.ª série/alfabetização (Caminho Suave), Cartilha a qual decorei todas as lições, e dessa forma a professora achava que eu sabia ler ou não. Mas ao final dessa série não conseguia ler. [...] lembro que líamos em sala de aula os textos sugeridos no nosso livro didático e em algumas fichas de leitura. A leitura era sempre silenciosa; individual, oral e por filas (Quésia, grifos da autora).

Nesse período, começam a se desenhar as primeiras orientações e práticas de letramento literário escolar dessas professoras (“não muito apaixonantes”) de forma restrita e, para a maioria, caracterizadas pela cartilha e pelo livro didático. Destacamos que, naquele momento, para essas professoras, o livro didático figurou como um objeto importante que mais ostensivamente acabou por formar o leitor. Essa prática de leitura é a mais comum interação leitor/texto realizada nas escolas. Convém lembrar que esse grupo de estudantes teve as primeiras interações com a leitura escolar nas décadas de 1970 e 1980, época do absoluto “imperialismo” do

livro didático, fato que evidencia que os recursos de leitura e de escrita presentes na escola desses sujeitos eram bastante precários. Quando eles se referiam ao livro didático, o faziam, em uma primeira instância, à cartilha elaborada para a alfabetização, cujas primeiras lições incluíam o conhecimento das vogais, do alfabeto nas variadas formas de escrita, das famílias silábicas e das consideradas “dificuldades” de leitura: geralmente os encontros consonantais, os dígrafos, as variantes fonêmicas das letras “S”, “X” e outras.

Observamos que, também nesse contexto escolar, houve forte ausência de materiais de leitura adequados à infância, os quais poderiam ter contribuído para uma orientação de letramento mais positiva para os sujeitos e estabelecido outras formas de interação com a leitura.

Quésia falou timidamente de outro recurso de leitura utilizado pela professora: “algumas fichas de leitura”. Esse é um recurso ainda utilizado por mediadores de leitura, embora apresente certas limitações. Geralmente, a mudança ocorre somente em relação ao suporte no qual se apresenta o texto, pois, na maioria das vezes, a ficha é um recorte do livro didático ou uma xérox, uma digitação, ou algum fragmento de livro ou capítulo do livro literário. A precariedade de possibilidades de formação do leitor segue também nessa estratégia, sobretudo, o letramento literário.

Outro fato importante que observamos com o levantamento dos dados foi a questão da metodologia de mediação na aquisição da leitura. Quésia fez questão de grifar como acontecia com ela a mediação da leitura “Não posso aqui, deixar de relatar a minha experiência como leitora, aluna de 1.^a série/alfabetização (Caminho Suave), Cartilha a qual decorei todas as lições [...]”.

Mais adiante, revela a dolorosa experiência no processo de aquisição da leitura devido a esse método de ensino: “Então, quando fui fazer o exame de leitura com a banca examinadora (supervisão...) não conseguia ler o texto sugerido, lembro até hoje daquela folhinha na minha frente, com letras bem escuras e grandes”.

O relato de Quésia é substancial para nossa pesquisa. Mais uma vez recorreremos às suas revelações para nossa análise, que procura entender como aconteceram as orientações e as práticas de letramento literário na formação dessas leitoras. É por meio do relato de Quésia que tomamos conhecimento de como a leitura era realizada na escola naquela época: “A leitura era sempre silenciosa;

individual, oral e por filas". O advérbio "sempre" acrescentado pela autora denota a tradicional e imutável forma de ler na sala de aula.

Em seguida, a forma como ocorria o ato da leitura (além do estabelecimento das normas de como deveria acontecer) evidenciou que não havia presença alguma de um mediador intermediando as ações que deveriam ser realizadas. Ou seja, as primeiras práticas de leitura na escola denotavam um ato solitário, no qual os sentidos eram deixados de lado e o que realmente importava era a capacidade de decodificação de sons gráficos, processo no qual pouco importava os sentidos criados ou não pelos leitores.

Os dados das práticas de leitura na escola durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental apontaram que, entre a escola e a família, o contexto familiar continuou sendo muito significativo nas lembranças desses sujeitos, pois, enquanto a escola se preocupava com a sistematização da leitura e da escrita no sentido de alfabetizar, a família cumpria a realização da ludicidade, do prazer da leitura. O relato de Telma revelou, implicitamente, práticas de letramento literário distintas entre escola e casa: "Na escola, apenas as cartilhas; em casa, *O meu pé de laranja lima*, com o qual não podia brincar". Ler o livro *O meu pé de laranja lima*, romance de José Mauro de Vasconcelos, representava, para ela, não só um objeto de desejo, mas também uma brincadeira.

Nesse sentido, inferimos que, no primeiro ciclo escolar, a imagem de leitura que permeou o universo desses sujeitos foi, como para muitos outros de contextos semelhantes, a da leitura como atividade de decodificação, quase sempre desvinculada de sentidos. Desse modo, a leitura era associada a uma atividade obrigatória, totalmente desprovida de prazer ou de conhecimento. Se, porventura, houvesse prazer em relação à leitura, ele estava reservado apenas aos espaços fora dos muros escolares, como vimos no relato de Telma.

É do segundo ciclo do Ensino Fundamental, mais especificamente da 5.^a e 6.^a séries, que surgem as lembranças mais significativas para todos os sujeitos em relação às práticas de leitura na escola. Todos citaram a importância do professor e de algumas estratégias que eram utilizadas no processo de formação de leitor:

Na quinta série tive uma professora de Francês que trazia alguns jornaizinhos de venda de livros e eu comecei pedir alguns. Ela mandava o pedido pelo correio e depois de um mês, mais ou menos, nos entregava os livros. Lembro-me que comprei *A morada do anjo*

da guarda e *As meninas exemplares*. Li também *Heidi* e parece-me que *Sofia, a desastrada*. Depois uma colega minha de classe me deu um livro de presente: *Viagem ao centro da terra*, de Júlio Verne. Durante a quinta e sexta-série, enquanto estive próxima à professora Ivone, li muito, li tudo que me caía nas mãos. Ela sabia que eu gostava e sempre trazia os jornaizinhos.

Na sétima série não li mais nada [...] Na oitava série me mudei de município, na outra escola li *O cortiço*, *Macunaíma*, *Os meninos da rua Paulo* e odiei todos eles. Sobre o último houve uma prova com questões feitas pelos próprios alunos. Foi horrível. Foi nessa época que tive uma fase de ler livros de auto-ajuda. Comprei alguns de Héber Salvador de Lima e Og Mandino (Dalva).

Foi na 5.^a série, que eu despertei para a literatura. Tinha uma professora de Português que nos apresentou a biblioteca, sempre sugeria nomes de livros, mas não me lembro se ela cobrava. Nessa época, eu li a coleção *Vaga-lume* toda, em casa. Passava horas trancada no quarto lendo.

Meu tio morava conosco e ele tinha um amigo muito próximo. Como eu gostava muito de ler, esse amigo me ofereceu umas revistas sobre o sistema solar, uma revista científica ilustrada, parece-me que se chamava *Cosmos*. Eu devorei aquela coleção toda e fiquei tão fascinada com aquelas informações que até queria ser astronauta. Logo depois veio a fase que me interessei por terror, mistério, suspense e minha mãe comprou uma coleção, se eu não me engano do Stephen King, entre outros e eu li todos aqueles livros.

Como era adolescente, adorava revistas como *Capricho* e gibis e sempre dava um jeito de ler.

De 5.^a a 8.^a série não me lembro de ser cobrada na leitura em sala de aula. Acho que lia mais por sugestão e porque gostava (Sônia).

Lá pelo ginásio é que me caiu às mãos a *Coleção Vaga-lume*. Devia lê-la para a prova, mas acredito me tenha dado prazer, uma vez que tenho uma tendência a esquecer o que julgo ruim. Ia me esquecendo de contar por que nessa época, finalmente brinquei com *O meu pé de laranja lima* e confesso chorei (Telma).

Chegando ao ginásio (5.^a a 8.^a) séries tive uma professora de Língua Portuguesa, hoje residente em Maringá (D. Maria Aeni Machado) qual foi minha Musa inspiradora na escolha do meu curso universitário (Letras), pois eu a admirava muito. Ela era perfeita, linda, inteligente, sempre muito elegante e cantava o Hino Nacional com tanto entusiasmo que não me esqueço. Ela era maravilhosa e também muito competente. Então lembro que a primeira obra que li neste período ginásio foi 'Menino de asas' da Coleção *Vaga-lume*. Lembro que o trabalho foi bastante extenso, várias questões, resumo etc.. Depois, outra leitura marcante foi novamente como a professora Aeni, ela nos levou à biblioteca pública da cidade e deixou que nós escolhêssemos a obra que queríamos ler, num cantinho, ela sugeriu que eu lesse *Olhai os lírios do campo*, procurei a obra, mas uma amiga já estava com o livro. Então li *A viúvinha* (Quésia, grifos da autora).

De 5.^a a 8.^a série das lembranças, que guardo viva, era o fato de uma professora que chegava na sala de aula com uma caixa

decorada com papel de presente, recheada de livros de história ou com um 'sacolão' transparente, deixando os livros à mostra. Sempre ela começava a contar uma história gesticulada, fazia mímicas, deixava os alunos eufóricos, mas, não terminava a história e mandava que os alunos lessem o livro (Elza).

Nesse novo contexto, em meio às aulas de exercícios gramaticais, leitura, quase sempre obrigatória, surgia a figura do professor de Português, que terminava por assumir o papel do "outro" no processo de formação de leitor dos sujeitos entrevistados. Se não era o professor de Português, era o de Francês que incentivava a descoberta dos livros e ia à busca de estratégias que envolvessem seus alunos no mundo da leitura, estabelecendo, com o ato de ler, um processo de subjetividade de forma visível.

A figura do professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental foi marcante e fundamental nas práticas de letramento literário lembradas pelas professoras entrevistadas, entre elas, sobretudo, Elza, Dalva e Quésia. Além da presença do professor desenvolvendo seu trabalho como todo profissional, o que marcava significativamente as práticas leitoras dos sujeitos era o modo como seus professores se relacionavam com a leitura.

Elza guarda vivo na lembrança o fato de a professora de Português chegar à sala de aula com objetos diferentes (caixa decorada ou sacolão) portando o livro de leitura. Ela os deixava à mostra como alguém que pretendia aguçar o interesse e o desejo de outros por aquele objeto; depois começava a contar uma história fazendo mímicas, gestos e contagiava os alunos, deixava-os eufóricos, mas lançava mão do suspense, não concluindo a história para que os alunos lessem o livro. Ou seja, ela transformava o momento da leitura em um momento de desejo, de desafio e de curiosidade. A caixa decorada ou o sacolão, o clima criado em torno do livro e da leitura permaneceram vivos na lembrança de Elza e, na maturidade, ela se considera uma leitora constante e assídua, tendo prazer com a leitura.

Dalva relata que sua professora de Francês sabia que ela gostava de adquirir os livros dos jornaizinhos, por isso ela os trazia sempre. Constatamos, portanto, que esse era o único meio de acesso à leitura que Dalva possuía. A professora de Dalva demonstrava, com essa estratégia, um cuidado em prover, mesmo com toda carência, uma necessidade e um desejo da aluna, tanto que Dalva disse "enquanto estive próxima à professora Ivone, li muito, li tudo o que me caia nas mãos". Esse

vínculo afetivo criado entre professora e aluna contribuiu decisivamente para as orientações de letramento literário de Dalva.

O relato de Quésia revelou não só uma imagem positiva em relação à professora que sugeriu as leituras, mas também a sua admiração por ela, devido a sua postura e ao seu entusiasmo como profissional. Foi nesse período que ela leu o seu primeiro livro *Menino de asas* e também *A viuvinha*. Embora o trabalho após a leitura tenha sido extenso, a imagem da professora que conduziu o processo de leitura foi tão profunda, significativa e influenciadora que Quésia deu continuidade à descoberta da leitura e escolheu o curso universitário de Letras.

A história de leitura de Sônia também mostra que foi nesse período que ela despertou para a literatura: “Tinha uma professora de Português que nos apresentou a biblioteca”. Quésia também se referiu à biblioteca. Enquanto Sônia se referiu à biblioteca escolar, Quésia falou da biblioteca pública da cidade. Esses espaços são, inegavelmente, espaços de formação do leitor que, pelos relatos de nossas entrevistadas, eram inexistentes ou pouco utilizados, pois só duas professoras citaram a importância desses lugares como memórias significativas de leitura.

Outro aspecto que percebemos pelos dados levantados a respeito das práticas de leitura nesse período escolar, segundo ciclo do Ensino Fundamental, é que, para a maioria, Dalva, Telma e Quésia, a atividade com a leitura, apesar de envolver todo um processo específico de subjetividades e de proximidades entre professor e aluno, tinha como objetivo uma cobrança: lia-se para fazer resumos, responder questões e fazer prova.

Evidentemente que o dado mais relevante nesse trecho da coleta foi a forma com que nossas entrevistadas passaram a se relacionar com a leitura a partir das orientações e das práticas de letramento literário que vivenciaram na escola. Embora essas práticas tenham sido demarcadas pela falta de metodologias claras e objetivas em relação à formação do leitor, todo significado guardado na história de leitura dos sujeitos pesquisados resumiu-se na imagem de leitura obtida por meio da imagem das professoras que mediarão esse trabalho.

Há uma ligação estritamente subjetiva com essas imagens. A professora que apresentava e sugeria o livro falava da leitura, era expansiva, entusiasta, próxima (vale recuperar o relato de Quésia: “num cantinho, ela me sugeriu que lesse *Olhai os lírios do campo*”) e cuidadosa. Possivelmente, foram as imagens positivas de suas professoras que nossas entrevistadas associaram à leitura. A leitura, na maioria das

vezes um objeto de desejo devido à escassez e à proibição, estava associada a tantas imagens positivas que passou a ganhar uma dimensão significativa capaz de decidir os rumos profissionais que cada sujeito seguiria.

Com menos participação no processo de formação de leitores apareceu a família, fato já esperado, visto que a participação familiar nesse processo pode ser entendida muito mais como uma necessidade de entretenimento para os pequenos do que uma preocupação com uma formação específica. Inferimos que, a partir desse momento, com algumas exceções, a família delegou à escola a responsabilidade das práticas letradas. Nesse sentido, entre as entrevistadas, somente Sônia obteve a mediação de leitura oferecida pelo amigo de um tio.

Entretanto, a casa da família ou de um parente próximo, por extensão do estímulo escolar ou não, ainda figurava como espaço de leitura: Sônia passava horas trancada no quarto lendo, e Telma chorou ao ler, solitariamente, *O pé de laranja lima*. O relato de Dalva também é revelador nesse sentido:

Fora da escola, eu li pilhas de gibis na casa da tia Teresa. Apaixonei-me pelo Pateta, Clarabela, Pato Donald, Margarida, Tio Patinhas e seus sobrinhos, Mickey e, sobretudo pelo Pluto. Havia também pilhas de livretos de literatura de cordel. Tentei, mas não gostei daquelas histórias que envolviam diabos, lobisomens, muito sangue e assombrações. Lia também contos que vinham em revistas de fotonovelas de minha tia. Lembro-me de um chamado *O medalhão*. Li também algumas fotonovelas de minha tia, às escondidas, porque se os adultos pegassem crianças lendo ‘essas coisas’ era briga na certa. A mina de ouro para as minhas leituras era a casa da tia Teresa. Nessa época, minha mãe, milagrosamente, comprou para minha irmã um livro chamado *A vida de Jesus*. Minha irmã não o leu, punha-o em sua mala de enxoval, mas eu o li inteiro, às escondidas. Aquele livro me causou algumas confusões na minha cabeça de criança; não entendia porque Cristo havia morrido e continuava vivo e todo mundo pedindo tudo a Ele. Com esse livro vieram dois fascículos sobre pássaros e borboletas. Li todos e, até hoje, lembro dos tons amarelos, rosas, vermelhos em suas páginas (Dalva).

Consideramos que as práticas leitoras do segundo ciclo do Ensino Fundamental marcaram profundamente a formação de leitor desses sujeitos. Todos os relatos revelaram imagens positivas de leitura desse período, reconhecendo a escola como uma importante mediadora de leitura, apesar dos inúmeros percalços existentes.

As leituras do Ensino Médio, por seu turno, tiveram “tom enjoativo”, enfadonho e demasiado obrigatório. Os sujeitos apontaram que leram pouco e,

quando leram, o fizeram para provas, resumos e outras atividades didáticas e/ou com finalidade de prestar o vestibular:

Já no Ensino Médio, e por minha conta, li quase toda a obra de José de Alencar, algumas coisas de Machado de Assis. Gostava pouco (Dalva).

No ensino médio, comecei a ler também por cobrança, pois sabia que tinha o vestibular e os clássicos eram pedidos, mas não tantos livros, passava-se um bimestre com um livro e, geralmente, era feito um resumo, uma apresentação oral ou um teatro a respeito do livro. Fiz seis meses de cursinho e eram pedidos muitos livros, jornais, e revistas para serem lidos (Sônia).

Quando mais mocinha no colegial, alguns clássicos passaram por mim, mas sem deixar sinais (Telma).

Chegando no 2.º Grau (Magistério), fui estudar em outro município e tenho poucas lembranças. Lembro que tive uma professora em cada ano e que nenhuma foi marcante, pois não me lembro de quase nada das aulas e nem de ter lido qualquer obra sugerida por elas. No Magistério, nós trabalhávamos muitas peças teatrais, declamações (Quésia).

Constatamos a presença de duas lacunas no processo de letramento literário dessas pessoas. A primeira se refere ao completo apagamento da influência familiar. No modelo de família desenhado pelo perfil socioeconômico dessas pessoas, a família entendeu que, ao ingressar no Ensino Médio, o jovem já tinha maturidade para se responsabilizar pelos seus atos e pela sua formação, o que favoreceu o distanciamento. A segunda lacuna se refere à ausência de uma metodologia adequada para realizar a continuidade na formação do leitor e pela falta de clareza nas concepções da escola secundarista no processo educacional.

Em vista disso, fazemos o seguinte questionamento: essa modalidade de ensino forma o indivíduo nas suas competências e habilidades humanas para o mundo do trabalho ou para o meio acadêmico? Na dúvida, buscam-se as várias vertentes e os rumos ficam fragmentados.

Apesar da deficiência da leitura do livro literário, Quésia relatou que, no Magistério, havia muita declamação de poesias e encenação de peças teatrais. Sônia contou que, nos seis meses de cursinho, leu livros, jornais e revistas.

No curso superior, as leituras foram igualmente resumidas, as histórias de leitura revelaram poucas práticas de letramento literário, os sujeitos pesquisados

responderam que leram por conta própria, por influência de amigos ou para atingir objetivos específicos (passar no concurso para professor efetivo).

Na faculdade não me foi pedido para ler nenhum livro, apesar de ter literatura. O que li foi para estudar e passar no concurso, que passei nos 2 padrões quando ainda cursava a Plena, nada de leitura por prazer, apenas alguns romances espíritas que nesse tempo estava me interessando (Sônia).

Na faculdade foi onde li menos; apenas um livro de Aldous Huxley *Admirável Mundo novo*, *Fogo morto* e alguns poemas e fragmentos. Continuei alguma coisa por vontade própria e não sei onde conseguia os livros. Lembro-me de uma obra de quatro volumes que li, emprestada por uma colega da faculdade, chamada *A brumas de Avelon*. Contava sobre o rei Arthur, Morgana e Lancelote. Nessa época, já trabalhava em escola primária e consegui um livro de título *O Dom Silencioso*, parece-me que de escritor polonês. Nunca mais o consegui para relê-lo. Depois de ter lido *Fogo Morto* descobri José Lins do Rego, José Mauro de Vasconcelos (Rosinha minha canoa) e principalmente Graciliano Ramos; então nunca mais parei de ler (Dalva).

Já no curso superior acho que tive mais uma decepção como aluna (leitora), pois não me lembro de ter lido obras sugeridas pelos meus professores, e como já disse eu só lia o que era sugerido, cobrado. Então, tenho comigo que tudo o que aprendi em Língua Portuguesa está presente na minha vida ginásial (5.^a a 8.^a) (Quésia).

Foi no curso de Letras que a leitura se tornou presente em minha vida, pela cobrança e incentivo dos professores, pelo contato com a biblioteca, comecei a tomar gosto (Telma).

Somente Telma delegou ao curso de Letras a responsabilidade de tornar a leitura presente em sua vida. Em virtude do incentivo dos professores e das condições oferecidas pela biblioteca, Telma revelou que nessa fase de sua formação ela começou a tomar gosto pela leitura.

Observamos que, embora não tenham sido capazes de relatar grandes experiências de leitura nessa fase de sua formação acadêmica, a maioria dos sujeitos confirmou que as marcas da leitura foram significativas em suas vidas. Desse modo, foi no Ensino Superior que Telma sedimentou a leitura em sua vida, que Sônia fez uso dela com o objetivo de ser aprovada no concurso público e que Dalva leu *Fogo Morto* e, depois disso, sedimentou-se como leitora.

Ao concluirmos a análise das histórias de leitura no período que compreende a formação da leitura escolarizada, ou seja, das primeiras práticas na escola à conclusão do Ensino Superior, uma inferência já nos foi possível fazer em relação às

orientações e às práticas de letramento literário desses sujeitos: a concepção de leitura literária por eles proferida foi construída por meio das relações que estabeleceram com os textos literários: gosto, prazer, ludicidade. Além disso, a leitura se sedimentou na vida desses sujeitos como uma prática afetiva, permeada pela positividade.

5.1.3 Leitura e profissão

Bom para mim... é:: leitura é conhecimento... é:: informação i é:: PRAZER também ... bom... sempre gostei MUITO di ler i:: em cada fase da minha vida eu li um... tipo di...di livro NÉ? di acordo com meu prazer... e também por querer aprender... na busca de informação [...] (Sônia).

Quanto à relação leitura/profissão, todos os sujeitos revelaram que a escolha da profissão (professor de Língua Portuguesa) muito colaborou para a formação e o gosto pela leitura, ao mesmo tempo em que favoreceu o acesso aos livros. Lêem para obter formação para a vida profissional, lêem para informação e porque sentem prazer:

A leitura na minha vida profissional está mais voltada para o conhecimento, à teoria, a livros que possam interessar ao meu aluno, bem como os textos dos meus alunos. Leio para estar informada, ter uma visão crítica, continuar ampliando o meu conhecimento (Sônia).

Hoje, professora, sinto-me obrigada a ler para estar sempre informada e, me sinto em débito quando não o faço, no entanto, o grande “barato” é quando sem compromisso, mergulho na leitura por puro prazer (Telma).

Na minha vida profissional, sempre procurei folhear livros, revistas, reportagens, sempre procurando algo de novo para as minhas práticas pedagógicas. No ano de 1984, quando assumi minha primeira turma, lembro que no dia dos professores recebemos um presente, um livro (Helena), da secretária de Educação, esse presente me marcou muito (Quésia).

Na vida profissional os rumos para a leitura são tomados de acordo com a necessidade e o interesse pessoal. Leio revistas, jornais e artigos publicados muitas vezes na internet, para minha formação pessoal e pelo hábito de leitura (Elza).

Também identificamos várias menções à leitura dos clássicos literários nos relatos de leitura na vida profissional. A ideia de leitura dos clássicos literários foi citada pelas professoras, ou para realizar uma releitura – pois acreditam que, ao longo do tempo, adquiriram conhecimento e maturidade para compreender melhor esse tipo de leitura –, ou para realizar um bom trabalho com o aluno:

Leio na maioria das vezes os clássicos, pois necessito para o trabalho com meus alunos [...] (Elza).

Gostaria de reler os clássicos, faz muito tempo que eu li e pretendo agora fazer outra leitura mais madura [...] (Sônia).

Termino dizendo que gostaria muito de ser uma leitora assídua dos clássicos do passado, presente, mas percebo que essas leituras não me atraem e fico triste [...] (Quésia).

A leitura literária foi mencionada em todos os relatos, pois constituía conteúdo básico que devia ser ensinado pelas professoras. São, portanto, nesse caso, conteúdos voltados para o lado profissional, mas percebemos que o interesse dos sujeitos transcendeu o aspecto meramente acadêmico, tornando-se objeto cultural necessário, embora nem sempre ligado à satisfação, como se evidenciou mais intensamente na fala de Quésia. Dalva ainda mencionou outros tipos de clássicos que gostaria de ter lido: “Eu gostaria muito de ter lido as fontes: leio sobre Rousseau, mas não li Rousseau. Leio sobre santo Agostinho, mas não li Santo Agostinho. Gostaria também de ter lido os livros sagrados das grandes religiões”.

Outra característica de leitor que esteve implicada na concepção de leitor literário dessas professoras foi a assiduidade. Esse aspecto, segundo Sônia e Elza, complementou a formação do leitor:

Gostaria de ter mais tempo para ler, para me tornar uma leitora mais crítica, pois acho que a nossa formação, principalmente, a universitária é muito falha na questão da leitura. Agora estamos tendo uma ótima oportunidade fazendo o PDE, mas essa oportunidade é única e para poucos, por enquanto (Sônia).

Considero-me uma leitora assídua e constante, pois meus gostos pela leitura apenas amadureceram, mas continuam tendo o mesmo sabor e proporcionando grande prazer (Elza).

No relato de Sônia, notamos sua preocupação em relação à responsabilidade da escola na formação do leitor, ao mesmo tempo em que desabafou que as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida profissional foram poucas e para poucos. Das cinco entrevistadas, três, no momento da coleta de dados, estavam participando do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), programa de formação continuada para professores da rede oferecido pelo governo estadual. Nesse programa, essas professoras estavam desenvolvendo projetos de estudos e pesquisas relacionados à formação do leitor literário, o que atesta sua consciência sobre o importante papel dos mediadores de leitura, tal como vivenciaram em seu próprio processo de escolarização.

5.1.4 Leitura e letramento literário

a leitura é algo que nos permite uma viagem através do tempo... no espaço... é o modo de compreender::... de interpretar:: uma notícia... um texto... uma poesia... uma placa... uma bula de remédio... a leitura para mim:: é a soma de todos os textos vivos... minha relação de leitura... para mim foi simplesmente de cobrança e nas escolas [...] (Quésia).

Nesta subseção, analisamos as orientações e as práticas de letramento literário expressas pelas professoras ao optarem pela leitura de um conto (*A carteira*, de Machado de Assis) ou de uma poesia (*Trem de ferro*, de Manuel Bandeira), dado obtido pelo *texto dissertativo*, um de nossos instrumentos metodológicos.

Dalva optou pelo conto machadiano. Começou sua leitura pela exploração do título do texto escolhido *A carteira*. Nesse sentido, ela viu no substantivo *carteira* uma gama de significados explícitos e implícitos que estavam relacionados ao sentido do texto como um todo, a tal ponto de ver a palavra *carteira* como uma palavra que sintetizava todos os significados presentes na materialidade do texto. Primeiramente, Dalva recorreu ao significado da palavra *carteira* como objeto, depois abstraiu esse significado dizendo: “No conto representa-se nela o poder de transformar as vidas dos envolvidos. Sua importância é estabelecida até mesmo pelo número de vezes que é citada – nove – fora as referências feitas a ela”. Essa professora inferiu que os sentidos aplicáveis ao objeto *carteira*, no texto,

relacionavam-se com as ações da personagem Honório no sentido de fechamento, cerramento, ou seja, a carteira era algo de natureza fechada. No texto, ela fechou, cerrou uma situação que não devia ser revelada, enquanto Honório, também fechado em seu mundo e em sua natureza ensimesmada não abriu o objeto que guardava um segredo.

Nos parágrafos seguintes, a leitura de Dalva voltou-se para a categorização dos elementos da narrativa, especialmente espaço, tempo, personagens e suas ações. Situou o espaço em que se passou a história, não falou do ambiente; contextualizou a época por meio de ações realizadas pelas personagens, da seleção lexical apresentada no texto e do contexto socioeconômico. Em seguida, apresentou as personagens e as associou a outras obras do mesmo autor e passou a refletir sobre elas. Ela disse: “As personagens são: Honório, Amélia e Gustavo. Mais uma vez, repete-se o triângulo amoroso presente nas obras machadianas nos mesmos moldes: o marido e a esposa e a aproximação do melhor amigo do marido”.

Na análise sobre as personagens, Dalva sentiu falta da longa descrição que, geralmente, apresentam-se nos textos tradicionais, por isso ela escreveu: “As personagens não são descritas, não temos indicação sobre o caráter e comportamento. [...] não sabemos suas idades, seus traços físicos [...]”. Acrescentou que a história foi construída de ações interiores de cada personagem, e os diálogos, segundo ela, elementos fundamentais no conto, eram praticamente solilóquios de Honório. No decorrer de sua leitura, entretanto, embora tenha registrado uma seqüência de idéias meio confusas, conseguiu perceber que, entre uma ação e outra das personagens, foi possível buscar essa descrição referida.

Nos demais parágrafos em que Dalva registrou sua leitura, tivemos a forma como ela realizou o entendimento do desfecho do conto. Ela inferiu que a atitude de Honório determinou o seu destino; ele poderia ter aberto a carteira e visto a quantia em dinheiro e os papéis ali guardados, fato que poderia ter mudado sua situação de homem traído pela esposa com seu melhor amigo. No entanto, não assim procedendo, em vista da luta interior entre fazer uso ou não do conteúdo da carteira, todos saíram da situação sem mudanças em suas vidas, entregando-as ao determinismo do destino.

Ao final de sua dissertação, essa professora levanta a possibilidade de que, no texto lido, os nomes das personagens, Honório, Amélia e Gustavo, não são fortuitos, pois conotavam significados às avessas. Assim Dalva concluiu:

Honório, que significa honra tem na história o ultraje, a violação de sua honra. Amélia, que significa trabalhadora, ativa, é na história a típica senhora de salões, dadas às luzes do mundo e é servida, diferente da idéia que se faz da mulher Amélia, na linguagem popular. Já Gustavo que significa bastão de combate representa o elemento contra o qual é preciso combater, lutar, quer no campo das aparências ou no campo passional, mas isso é, se Honório se der conta do que acontece. Mas, isso não sabemos e não saberemos nunca (Dalva).

A leitura de Sônia é bastante rápida e sintética. Ela também optou pelo conto *A carteira*, de Machado de Assis. Na introdução de sua leitura, realizou um breve estudo do gênero textual em questão, do autor do texto, de sua significativa presença no cenário da literatura brasileira, bem como de suas obras. Ao referir-se a Machado de Assis, citou que um dos temas recorrentes em suas obras são a tríade amorosa e a conseqüente traição. Assim, o conto *A carteira* insere-se, também, nessa mesma temática.

Essa professora realizou sua leitura de forma basicamente parafrástica, centrando sua atenção sobre as personagens do texto, sobretudo em Honório. Após levantar algumas características físicas, sociais e psicológicas dessa personagem, passou a analisar etimologicamente as origens e os significados dos nomes das pessoas do texto: Honório, Amélia e Gustavo.

Segundo a leitura de Sônia, Honório originava-se do latim e significava “honra”, atributo que a personagem mostrou possuir com seu comportamento, mas também aventou a idéia de o narrador do texto ter “brincado” com esse significado, inferindo que o homem que trazia a honra no nome foi desonrado pelo seu melhor amigo. Amélia vinha do francês e significava “amada”; era amada pelo marido, que não poupava esforços na tentativa de alegrá-la, dando-lhe o que desejava, e era amada pelo amante, que, mesmo sendo amigo de seu marido, traiu sua confiança por amor a ela. Gustavo era um nome sueco que significava “bastão de combate” ou “cetro do rei” e indicava uma pessoa impetuosa. A personagem Gustavo foi impetuosa ao passar a freqüentar a casa de Honório e a manter um caso amoroso com Amélia.

Sônia concluiu sua leitura descrevendo a crise moral em relação ao aspecto de confiança e desconfiança gerado entre as personagens Honório e Gustavo, disse que estava segura de ter apresentado uma das várias possibilidades de leitura do texto.

A professora Quésia também preferiu ler o conto de Machado de Assis. Da mesma forma que Sônia, ela apresentou uma leitura basicamente parafrástica, detendo-se na categorização dos elementos da narrativa: classificação do narrador, das personagens (primários, secundários), do enredo, do desfecho do enredo, do tipo de discurso e destacou a forma de apresentação da narrativa *in medias res*. O fechamento de sua leitura se deu pela descrição da crise moral entre Honório e Gustavo, ambos interpretando a desconfiança de forma equivocada.

A última professora a optar pela leitura do conto foi Elza, que fez uma dissertação brevíssima sobre a leitura do texto; ela dispôs em quatro pequenos parágrafos as idéias gerais sem recorrência alguma às linhas do texto, ou seja, ela não recorreu a trechos, a linhas ou a parágrafos, realizando citação direta para referenciar algumas de suas inferências. Iniciou observando os motivos pelos quais escolheu o conto para leitura: gostava do autor e sentiu curiosidade pela extensão do texto.

Após ressaltar que a diferença de escrita, de forma gramatical e de organização do texto pertencia a uma época fora da contemporaneidade, constatou que o drama moralizante, segundo ela, também estabelecia um contraste com nossa época. Esse contraste moral a fez refletir sobre o fato de que, em épocas passadas, procuravam passar, através de vivências e de registros, os valores de humanidade, de serenidade, de dignidade e de felicidade:

Esses valores estão bem claros no texto, pois vemos que enquanto Honório preocupava-se com o que fazer com o achado, após a descoberta de seu verdadeiro proprietário, não procurou ler as anotações e bilhetes que se encontravam dentro da carteira e sim em resolver o problema, pois em sua concepção e formação isso seria uma traição. Não sabendo o mesmo que o tão estimado amigo o traía. Sendo que o próprio estava mais preocupado com o bilhete que se encontrava no interior da carteira, do que com os seus demais pertences.

Levando a refletir que muitas vezes, ou diria, na maioria das vezes não conhecemos as pessoas e suas intenções (Elza).

Diante do levantamento dessas orientações e dessas práticas de letramento literário, aventamos a idéia de que são práticas demarcadas por orientações escolarizadas adquiridas ao longo da formação de leitor desses sujeitos. Há um relativo aprofundamento no estudo dos elementos da narrativa, ao mesmo tempo em que essa estratégia se revelou frágil e tênue quando se tratou de relacionar a função

que cada elemento assumia na atribuição de sentidos no texto. A apresentação da leitura parafrástica também apontou para rumos de uma leitura escolarizada, mas esse nível de leitura mostrou que o leitor deixou de ir além da superficialidade do texto.

Observamos que as leituras realizadas remeteram ao estudo de categorias da narrativa (personagem, enredo, narrador, tempo), podendo-se inferir que, na leitura de textos literários, os sujeitos retomaram aspectos da teoria literária que foram escolarizados por meio de atividades acadêmicas, ou seja, por meio dos protocolos de leitura apresentados na escola, quer no Ensino Médio, quer no Superior.

Das entrevistadas, apenas Telma se propôs a ler o poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira. Ela apresentou uma leitura rápida e sintética, mas com relativa competência leitora, de acordo com os protocolos escolarizados para ler um texto poético e, nesse sentido, parece ter apreendido os principais elementos valorizados nessa literatura. Essa professora centrou sua leitura, basicamente, em três dados do texto: ritmo, imagem e linguagem. Valendo-se de trechos do texto (versos), Telma levantou hipóteses e as comprovou com certo manejo na linguagem, de forma a mostrar a relação entre esses elementos estéticos e os significados produzidos para o conjunto de sentidos que sintetiza o texto.

Ao dar início a sua leitura, essa professora voltou seu olhar para os três primeiros versos do poema, fazendo uma inferência a respeito do ritmo:

No início do poema, tem-se a representação por três vezes do verso *Café com pão*, que – pela sucessão das unidades rítmicas resultantes da alternância entre sílabas acentuadas (fortes) e não acentuadas (fracas) – sugere o deslocamento inicial do trem (Telma).

Nos parágrafos seguintes, continuou explorando a importância do ritmo, primeiramente para mostrar um provável incidente na partida do trem. Observou que esse fato foi mostrado pelo verso com maior quantidade de sílabas em relação aos três iniciais. Era o verso *Virge Maria que foi isto maquinista?* A evocação à santa revelou preocupação em relação ao acontecido e, nesse momento, o trem parou de se mover. Depois, na terceira estrofe, o ritmo foi retomado, demonstrando o retorno do movimento da locomotiva. Os verbos *voa* e *corre* confirmaram a imagem de velocidade, ainda mais quando associados à fumaça que se espalhava pelo ar e à cerca que aparentava mover-se, quando, na verdade, era o trem que se deslocava.

Segundo Telma, a importância da riqueza rítmica espalhou-se por todo o texto, tanto que, no refrão, a voz do poema parecia cantar, o que conotava felicidade.

Para ela, a linguagem do poema foi empregada na forma coloquial. Tal fato refletiu, segundo essa leitora, a preocupação do poeta com a nacionalidade, levando em conta o uso de uma língua falada pelo povo – simples e comunicativa. A idéia de que o poema trazia uma linguagem coloquial para retratar o contexto social do qual se fala estava expressa, para ela, na estrofe “*Quando me prendero/ No canaviá/ Cada pé de cana/ Era um oficiá*”, ou seja, o eu-lírico representava alguém que estava aprisionado. Era possível, segundo ela, pensar na prisão como se estivesse envolvido estivesse dominado por uma condição social, levando uma vida da qual era difícil escapar; estava cercado, sem saída.

Por outro lado, foi por meio de figuras de linguagem que o poema construiu certas imagens. Segundo Telma, a imagem da velocidade atingida pela locomotiva foi construída pela aliteração expressa na seqüência dos versos que descrevia o trajeto do trem que passava: “ponte, poste, pasto, boi, boiada”. Essa paisagem disposta em versos nessa seqüência interferiu no estado emocional do eu-lírico, suscitando-lhe uma imagem musical. E ele assim o fez: *Ôo....* .

A leitora observou também a imagem de sensualidade obtida pela metáfora presente nos versos: *Me dá tua boca/ Pra matá minha sede*, por meio dos quais o eu-lírico revelou seu desejo pela *Menina bonita/ Do vestido verde*. Na última estrofe, a gradação *depressa*, correndo, *Na toda*, foi empregada para mostrar o aumento da velocidade do trem e o desprendimento do eu-lírico ao deixar para trás o lugar do qual não gostava e de onde levava pouca gente, isto é, possivelmente poucas lembranças boas.

A leitura de Telma demonstrou que ela seguiu certo protocolo de leitura escolarizado e expresso pelos renomados manuais de teoria literária. Esse fato denotou que a escola cumpriu de certa forma, seu papel na formação como leitor dessa professora. Observamos, todavia, a dificuldade que Telma teve em registrar sua leitura em uma seqüência temática, pois falou do ritmo, depois da linguagem, retomou a leitura do ritmo associado à imagem, novamente falou da linguagem, voltou ao ritmo sem que houvesse uma leitura mais orgânica do texto. Há um comprometimento no aspecto seqüencial das idéias abordadas, que nos levou a pensar que a compreensão de leitura dessa professora carecia de proficiência, assim como, as demais leituras analisadas aqui neste trabalho.

5.1.5 Leitura e cotidiano

é um meio di... di descobrir novas informações... di inTEIRAR... num conteúdo... assim-- como eu poderia usar o termo—é... fazer uma viagem... uma descoberta... pra mim leitura é isso... discorrer... viajar na imaginação... A leitura sempre fez parte da minha vida assim... – EU ACHO...PRA MIM—ela é algo muito importante... pelo fato do incentivo é... minha relação sempre foi.. –assim diria—amorosa com os livros [...] (Elza).

Nesta subseção, pontuamos as práticas leitoras efetivadas no dia-a-dia dos sujeitos. Esses dados, como já mencionamos, foram levantados por meio de questionário dirigido. Antes de pontuarmos tais práticas, entretanto, recuperamos das histórias de leitura trechos que evidenciaram as formas como a leitura foi efetuada no cotidiano desses sujeitos:

Tenho alguns cantos da casa onde leio: a mesa da cozinha, um canto do sofá e uma cadeira de área. Leio em silêncio, costumo rir muito quando leio, às vezes choro (como diz Maria Helena Martins em *O que é leitura*, ainda faço a leitura emocional), costumo dar pausas na leitura e ficar pensando sobre os fatos e tenho o péssimo costume de ler dois ou três livros ao mesmo tempo: canso de um, pego outro (Dalva).

Anos e anos se passaram, eu me sinto mais madura, fui melhorando minhas leituras, mas continuo gostando das leituras mais curtas, rápidas e que acho que são interessantes para mim. Nas escolas que trabalho, na sala dos professores, tudo o que está por ali procuro ler e tenho quase sempre uma revista na bolsa (essas assinadas pela escola) (Quésia).

Em geral, todos relataram que liam com frequência. Liam os gêneros poesia, conto, crônica, crônicas em revistas, jornais e se interessavam por assuntos variados: cultura, moda, beleza, cozinha, casa anúncios de propaganda, religião. Uma professora citou que se interessa por leituras históricas de grupos específicos, tais como: mulheres, crianças, negros, índios. Essas leituras têm significados comuns a todos: informação, curiosidade, entretenimento, ferramenta para o trabalho.

Além dessas leituras, lêem também outros impressos, tais como: gibi, apostilas, panfletos, avisos, rótulos, bulas de remédio, cartazes, receitas culinárias,

outdoor, conta de água/luz/telefone, ticket de compra, recados no trabalho, lista de preços e outros materiais que lhes chegam às mãos. Todas ressaltaram a importância dessas leituras para utilidades práticas do cotidiano, como comprar mais barato, organizar o orçamento doméstico e outras informações. Quésia acrescentou que essas leituras lhe dão prazer, sobretudo, as bulas de remédio. Sônia e Telma lêem gibis para os filhos.

Jornais e revistas são lidos eventualmente pela maioria dos sujeitos pesquisados. Lêem os de circulação na região: *Folha de Londrina*, *Gazeta do Povo* e *O Regional* (jornal local). Para todos os sujeitos, essa leitura tem o significado de informação, atualização e prazer. Também lêem revistas, as de circulação nacional: *Superinteressante*; *Veja* e *Nova Escola*. Com essas leituras podem conhecer novos assuntos, opiniões, compará-las e melhorar-se como ser humano; essas leituras ainda instigam o prazer e a busca por informação.

Todas as professoras têm o hábito de consultar livros como: gramáticas, enciclopédias, dicionários, livros didáticos e livros específicos da área de trabalho. Sobre a leitura de um livro completo nos últimos três meses, das cinco professoras entrevistadas, Dalva, Sônia, Telma e Elza declararam que leram um livro completo de literatura, relacionando-o ao trabalho. Quésia não leu. Três professoras, em virtude de estarem participando do Programa de Desenvolvimento Educacional oferecido pela SEED, leram também outros livros completos sobre teoria literária e metodologia de leitura.

Sobre a leitura em meio eletrônico, Sônia e Telma declararam que lêem e-mail, textos científicos, literários, notícias, publicidade, entretenimento. Essa prática de leitura significa informação, correspondência e entretenimento. Dalva disse não gostar do suporte (tela do computador) e por isso lê somente o necessário. Quando precisa fazer uma leitura longa, prefere imprimir o texto para ler. Quésia e Elza assumiram que não acessam a Internet para ler porque não gostam do suporte. Todas as professoras têm o hábito de freqüentar bibliotecas.

Desses dados, inferimos que, embora com orientação de letramento bastante precária no início de sua fase escolar, a história de leitura das professoras aponta a importância do professor como mediador da leitura e da escola como espaço de formação do leitor. Mesmo oriundas de contextos com orientações de letramento pouco favoráveis, as professoras desta pesquisa são, hoje, leitoras freqüentes, como demonstraram seus relatos.

5.2 HISTÓRIAS DE LEITURA E ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UM OLHAR REFLEXIVO

Passamos à interpretação dos dados coletados a partir do olhar teórico apresentado e de outras considerações que julgamos pertinente. Desse modo, recuperamos, de forma breve, alguns conceitos e os entrelaçamos com as histórias de leitura, ressaltando dados comuns aos *corpora* pesquisados ou a aspectos pontuais relativos aos sujeitos.

Uma vez que a análise das histórias de vida e de leitura das professoras recuperou “todo” o processo de formação do professor como leitor, o conceito de formação foi tomado aqui não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e em espaços limitados e imprecisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio (PINEAU, 1983). Dessa forma, a escolha dos relatos e das histórias das professoras aqui apresentadas, e agora analisadas, representou não apenas o processo de construção do profissional ou, mais pontualmente, do leitor, mas também a construção da própria identidade. Compreender o processo de formação significa re-conhecer o percurso da vida desse professor e de toda sua singularidade e pluralidade:

Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (MOITA, 2000, p.111-115).

Sendo assim, a opção pela abordagem de *história de vida* se traduziu como a mais adequada, pois permitiu alcançar as diferentes interações ocorridas durante o processo de formação do professor. Em uma história de vida, é possível identificar as continuidades e as rupturas, as mudanças de preocupações e de interesses, as principais referências presentes nos mais diversos espaços do cotidiano.

Nesse sentido, o processo de formação como leitor de cada professor caracterizou-se, especialmente, pela ênfase atribuída por diversos interlocutores a

diferentes sentidos e forma de se relacionarem com a leitura nos vários espaços sociais. Desde as primeiras práticas no ambiente familiar: a figura do pai, da mãe, dos parentes; histórias que eram contadas ou lidas. Depois as experiências e a formação escolar: a professora, os livros, as aulas de Língua Portuguesa, o curso de Letras, o trabalho efetivo como professor de língua até as leituras do cotidiano. Essa ênfase foi tomada aqui como possível decorrência de orientações diversas de letramento ao longo da vida dessas professoras.

Convém reiterar que o conceito de letramento que adotamos se justifica por um enquadramento teórico-metodológico derivado do campo da Sociologia. Abarcando as Ciências Lingüísticas e observando algumas modulações no campo da Teoria Literária e da Sociologia da Literatura, também é possível sua aplicação aos Estudos Literários, assim como torna procedente estudar, por esse viés, a formação do leitor literário. Nesse sentido, o letramento foi tomado como um fenômeno social complexo, abrangendo diversos graus e tipos de habilidades e uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, bem como o modo como indivíduos e grupos atribuem significados a essas habilidades e práticas em diversos contextos e objetivos.

Como orientação de letramento, consideramos as formas que definem a prática efetiva do código escrito em determinados contextos, de modo implícito ou explícito, de modo mais ou menos complexo e de modo mais ou menos significativo. Essas formas cristalizam um conjunto de recordações ou imagens que agregam conhecimentos relativos à formação de leitor dessas professoras nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas.

Nesse transcorrer de ações, consideramos as condições que estabeleceram uma ou outra orientação de letramento a partir da casa, pensada como o espaço em que a mulher ocupou inicialmente a posição de filha e depois a posição de mulher e de mãe, bem como a escola, pensada como o espaço em que a mulher ocupou inicialmente a posição de aluna e depois a de professora.

Evidentemente que tanto a casa quanto a escola, pensadas como espaços de letramento, foram espaços circundados por outras instâncias e contextos históricos, socioeconômicos e culturais. O espaço de origem das professoras entrevistadas, ou seja, a família, teve seu contexto histórico envolto em situações de carências materiais, culturais e tecnológicas que coincidiram com o contexto educacional de nosso país.

Segundo Lajolo e Zilberman (1991), a reivindicação por uma política educacional, no desenrolar da história brasileira, pertenceu aos projetos dos republicanos. Isso significa que foi formulada tão somente quando o século XIX ia avançando e o Brasil, nesse período, já contava com 50 anos de independência. O quadro panorâmico da educação brasileira revela que a educação popular progrediu pouco, quando sob os cuidados dos governos provinciais, em geral, bastante carente de recursos financeiros; por conseqüência, a taxa de analfabetismo brasileiro, até o final do século XIX, esteve próxima dos 70%.

Lajolo e Zilberman (1991, p. 129) esclarecem que a “dificuldade com que o objeto livro se aclimatava a estas terras tropicais matiza a constatação de que a leitura, inclusive literária, ia penosamente abrindo seus espaços”. Obviamente que o contexto educacional nacional pobre muito influenciou para um contexto cultural igualmente pobre em famílias econômica e culturalmente desfavorecidas. Ao fundirem esses dois contextos, ocorreu o que constatamos ao analisarmos os dados coletados por nossa pesquisa: a maioria dos relatos revelou casas onde não havia livros, pais que não liam ou eram incapazes de ler, as primeiras práticas de leitura ocorreram sem a presença do material impresso, o material impresso foi obtido ou adquirido, com raras exceções, por meio de outras mediações, como parentes e amigos.

Das primeiras orientações e práticas de letramento literário, na primeira infância ficaram as histórias de vida de pais, de avós e de outros familiares, as lendas, os contos de fada, as estórias fantásticas de fantasmas, os crimes nunca solucionados, as fábulas, senão a própria, a dos irmãos. Ou a figura da mãe que, às vezes, raríssimas vezes, vencendo o cansaço, surgia como a figura do leitor, ou seja, aquele que, em um grupo de pessoas reunidas em uma atividade doméstica, se responsabilizava pela leitura vocalizada do texto. Segundo os relatos que analisamos, à mãe cabia, além das histórias da família, as narrativas caracteristicamente lúdicas, a tarefa de levar as crianças ao mundo da fantasia e da brincadeira. Ora ela pretendia divertir ou ensinar – e aí se encaixavam bem as lições morais provenientes das fábulas – ora ela pretendia acalmar o pequeno para dormir.

Sendo assim, cabia à figura feminina o domínio do oral. Segundo Lajolo e Zilberman (1996, p. 246), “o universo da leitura da mulher brasileira é dos mais restritos [...] iletrada na maioria dos casos, a mulher brasileira faz parte de um mundo para o qual o livro, a leitura e a alta cultura não parece ter maior significado”.

Logicamente que a palavra *iletrada*, na citação, refere-se ao caso de a mulher brasileira não ter acesso a materiais impressos, ao letramento escolar. Entretanto, quando se concebe a língua/linguagem em uma concepção discursiva, essas práticas também são relevantes no contexto do letramento, como já delineamos na seção *Rastreamento práticas de letramento literário*. Segundo Terzi (1994), ainda que a casa não seja o único espaço de letramento, deve-se destacar que é o espaço em que se inicia o letramento para a maioria dos indivíduos.

As interações desses sujeitos com a leitura na escola foram predominantemente marcadas pelo livro didático, sobretudo durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, primeiramente a cartilha, depois o livro de linguagem. Os estudos de Silva (1986) sugerem que a leitura do livro didático é a prática mais antiga de escolarização do leitor realizada dentro da escola. Em relação a essa prática, outros estudos afirmam que

O livro didático pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta na universidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121).

Entendemos que, em um país como o Brasil, em que os problemas de circulação e de leitura de obras literárias começaram com a ocupação do território e se arrastam até hoje por questões socioeconômicas e culturais, o livro didático ainda é, em muitos contextos, a estratégia fundamental de ensino do qual pode lançar mão o professor. Entretanto, levando em consideração os estudos sobre o letramento, observamos que essa estratégia didática tem relação com o modelo autônomo de letramento, cujo conceito de ensino de língua/linguagem centra-se no código escrito, buscando apenas instrumentalizar o aluno para a descodificação do texto. Essa estratégia metodológica investe no ensino descritivo e normativo, acreditando que, ao obter esse tipo de conhecimento, a criança será capaz de melhorar seu desempenho no uso da língua. Além disso, vê-se que esse modelo tradicional de ensino preconiza o texto como algo fechado, com sentidos corporificados, tolhendo o leitor de considerar o contexto de sua produção.

Pesquisadores como Scribner e Cole (1981), Gee (1990) e Street (1984 apud JUNG, 2003) questionam o modelo tradicional do ensino da escrita e enfatizam que determinados tipos de habilidades de escrita dependem da prática social, ou seja, existe uma relação entre escrita e práticas sociais. Dessa forma, adotar um modelo que apenas considere o desenvolvimento de habilidades cognitivas da leitura e escrita torna-se uma forma reducionista de conceber a aquisição do letramento.

Além da predominância do uso do livro didático como recurso de formação de leitor desses sujeitos, é possível inferir que os encaminhamentos metodológicos dados à leitura também se revelam frágeis em relação ao letramento literário. Nas histórias de leitura de nossos sujeitos, os relatos mostraram que os encaminhamentos partiam, na maioria das vezes, de uma situação planejada, motivadora, mas terminavam absorvidos pela metodologia tradicional: lia-se para fazer provas, resumos, preencher fichas, além de outras cobranças.

Enfatizamos a idéia de letramento literário com a qual trabalhamos, partindo do pressuposto de que o letramento prime por um uso social do texto, no caso o texto literário, a partir de uma interação frutiva. O que pode ser inferido por meio das histórias de leitura é que esse tipo de interação restringiu-se ao âmbito escolar, tendo sido vivenciada, embora, também, com muita carência, muito mais no ambiente familiar nas primeiras orientações e práticas com a leitura.

Os relatos revelaram com clareza a distinção entre os dois modos de ver a leitura apresentados pelas professoras entrevistadas como leitoras. Na escola, a leitura deveria seguir métodos, como decorar, ler individualmente de forma oral e depois silenciosa e, posteriormente, seguia-se as cobranças anteriormente mencionadas. Em casa, a leitura era realizada de várias maneiras e com textos de gêneros diversos: silenciosamente no quarto enquanto quisesse, de forma emotiva parecendo brincadeira, recuperando o relato de Telma, que chorou ao brincar com *O pé de laranja lima*, e Dalva que lia às escondidas: “Li também algumas fotonovelas de minha tia, às escondidas, porque se os adultos pegassem crianças lendo ‘essas coisas’ era briga na certa (Dalva).”

As observações feitas no campo dos estudos do letramento mostram as diferenças entre os eventos e as práticas escolares e os eventos e as práticas sociais de letramento. Soares (2003) observa que esses eventos e práticas são facilmente reconhecíveis se comparados:

Na vida cotidiana, uma narrativa, um poema aparece em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois ou não; *na escola* a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas (SOARES, 2003, p. 106, grifos da autora).

Outro fator passível de interpretação, com referência a uma tentativa de escolarização do letramento literário, presente na formação de leitor dessas professoras, foi o repertório de leitura. Os gêneros e as obras condiziam literalmente com uma idéia de leitor proposto pela instituição escolar, seja um leitor formado por fases: no Ensino Fundamental lê-se isso, no Ensino Médio lê-se aquilo, ou seja, por faixa etária. De qualquer forma, em qualquer época, o que permeou a formação leitora desses sujeitos estudados foi a literatura legitimada, consagrada para ser estudada na escola: leitura de clássicos.

Desde as primeiras práticas interativas com a leitura, perpassando por todas as modalidades de ensino, constatamos que a formação como leitor dos sujeitos pesquisados revelou-se em prática fragilizada, quer pelo contexto socioeconômico e cultural vivido pelos sujeitos, quer pela instituição escolar. Ainda assim, o letramento literário escolar deixou marcas profundas e significativas na vida dessas pessoas. É importante destacar que, embora a escola seja mencionada, por algumas pessoas, de forma pejorativa, ela tem um poder muito grande como agente de formação do ser humano.

A questão da concepção de leitura e de leitor arraigada por nossos sujeitos tornou-se perceptível por todos os dados levantados. Desde o fragmento utilizado para abrir as subseções, em que deveriam responder pontualmente: “O que é leitura”, até as práticas de leitura do cotidiano estavam repletos de significados nesse sentido. Entre essas considerações, pontuamos que parece ter havido, para cada sujeito, pensamentos distintos em relação à leitura, os quais terminam por complementar-se. Exemplificando, vimos depoimentos como: “a leitura para mim é gênero de primeira necessidade”, “Leio para estar informada, ter uma visão crítica, continuar ampliando meu conhecimento” e “sinto-me obrigada a ler para estar

sempre informada e, me sinto em débito quando não o faço” ou “necessidade, interesse pessoal”, isto é, ela é algo da qual se necessita como um bem material, um bem cultural, a leitura é fonte de conhecimento.

Entretanto há ainda trechos como: “Leitura é prazer, é evasão, é fruição” ou com mais rigor: “O grande ‘barato’ é quando sem compromisso, mergulho na leitura por puro prazer”. Desse modo, inferimos que nessas concepções de leitura estão os vários espaços que compõem o letramento literário: a casa com a leitura lúdica, despragmatizada, a escola com sua severidade de buscar conhecimento, informação, e a mídia, que concebe a leitura como um bem de consumo. Sobre a concepção do que é leitor, a escola parece ter influenciado mais profundamente o pensamento dos sujeitos pesquisados quando discorreram sobre a leitura dos clássicos.

Para concluir, mães, tias e primas, mas, sobretudo, a escola, exerceu um papel representativo no processo de interação leitor/leitor, texto/leitor e acabou por introduzir essas professoras no universo escrito a partir de práticas diferenciadas de leitura e, para, além disso, influenciou a visão subsequente da pedagogia desejável: o curso de Letras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou os relatos/histórias pessoais de leitura de professoras como *corpora* de reflexão sobre práticas de letramento literário, vivenciadas e lembradas como atividades significativas na escola e fora dela. Um dos objetivos deste trabalho foi pesquisar como professores de Língua Portuguesa lêem textos literários e se essa prática foi influenciada pelas orientações de letramento vivenciadas durante sua história de leitura. Além disso, o outro objetivo foi verificar se a leitura literária desses sujeitos decorreu de orientações de letramento recebidas ao longo da vida em vários espaços sociais. A partir de tal análise foi possível elaborarmos algumas considerações.

Os *corpora* analisados, os cinco relatos de história de leitura, e outros materiais coadjuvantes revelaram haver estreita relação entre o processo de formação como leitor dessas professoras e a maneira com que elas se relacionam com a leitura até hoje. Ao qualificarem a leitura, apresentaram-na segundo duas imagens: a primeira como atividade vivida, na primeira infância, no ambiente familiar, quando as práticas eram introduzidas pela figura feminina, geralmente a mãe, que envolvia a ficção como atividade de fruição.

Dessa forma, consideramos que as primeiras práticas de leitura e de orientações de letramento ocorridas no contexto familiar foram de extrema importância na formação de leitor e na vida desses sujeitos, porque foi o momento em que foi gestado no íntimo desses sujeitos o gosto e o encanto pelas palavras que mais tarde se transformaram em palavras/leitura, palavras/livros.

A segunda imagem de leitura que se configura na fala dos sujeitos apresentou a leitura como uma prática fortemente influenciada pelo processo de escolarização. Todas as histórias de leitura mostraram que os sujeitos procuraram agregar ao ato da leitura uma idéia legitimada e sacralizada ao longo do processo escolar e da tradição, por isso apresentaram objetivos a essa prática tais como: busca de informação, aquisição de conhecimento, leitura dos clássicos, levantamento de elementos narrativos/poéticos e outros. Assim, as formas de ler escolarizadas seguem protocolos específicos desde as primeiras séries escolares até o presente dos sujeitos.

Essas considerações remetem ao estudo sobre os modelos de letramento por nós abordados: o modelo de letramento autônomo e o modelo de letramento ideológico (STREET, 1984). O modelo autônomo está intimamente ligado à escola, preso ao texto escrito e aos protocolos de leitura praticados nesse ambiente social e focaliza a dimensão técnica e individual do letramento. No modelo ideológico, por sua vez, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e os significados que a escrita assume para cada grupo dependem do(s) contexto(s) em que ela é praticada e adquirida; a leitura e a escrita são atividades de caráter eminentemente social, que variam no tempo e no espaço.

Percebemos pelos dados que essa questão dos modelos de letramento se configurou na formação de leitor desses sujeitos de forma concomitante. As professoras revelaram em seus relatos que a leitura de prazer estava relacionada à leitura de diversos objetos ou à leitura sem compromisso, remetendo-se às orientações de letramento da infância, e realizadas em ambientes não-escolares. Simultaneamente, esses mesmos sujeitos se relacionaram com a leitura da escola como uma atividade de obrigação e de cobranças, mas consideram que tais práticas de leitura são necessárias porque, também elas, como profissionais, consideram que ler se presta a entender melhor, a ensinar melhor e se sentem em débito quando não praticam a leitura segundo os protocolos desenvolvidos no espaço acadêmico.

A relação leitura e escola, desde as primeiras interações como alunas e hoje como profissionais, delinea-se por um formato de obrigatoriedade. Primeiro como fator de cobranças na escola para fazer testes, provas, resumos e outras atividades. Segundo, a obrigatoriedade da leitura tornou-se padrão social em sociedades letradas. Nesse sentido, lêem para se formar, para se informar e, conseqüentemente, atuar melhor na escola enquanto mediadoras de leitura e formadoras de leitores. Importante ressaltarmos que os relatos não fazem crítica alguma a essa forma de se relacionar com a leitura. Ao contrário, tal modelo foi apresentado como um modelo aceito e positivo por todos os sujeitos pesquisados.

Em leitura e letramento literário, o letramento escolar torna-se ainda mais evidente. Percebemos claramente as fases da leitura preconizada pela escola. Segundo Aguiar (2000), a aproximação crítica do leitor com uma obra literária exige quatro operações fundamentais: paráfrase, análise, interpretação e comentário. Podem haver outras operações, mas sem essas a leitura não se realiza. No caso de

nossas entrevistadas, com maiores ou menores avanços dentro dessas operações, todas as professoras buscaram realizá-las, seguindo, portanto, alguns dos processos de leitura tradicionalmente realizados na leitura de textos literários na academia.

Sendo assim, esse é o modelo de leitor que sobressai nos relatos, ou seja, o do leitor escolarizado, que lê repetindo as convenções que foram ensinadas e cobradas ao longo de sua vida escolar. Logo, as professoras pesquisadas mostraram um perfil de leitoras que reproduzem um modelo formatado pela escola e na prática mostram-se adeptas do modelo autônomo de letramento.

Quanto à leitura e ao cotidiano, as práticas atuais efetuadas pelos sujeitos revelaram que todos se consideram leitores freqüentes e de todos os objetos que estão ao alcance. A maioria das práticas nesse sentido é realizada para obter informação, seja um panfleto de propaganda, uma bula de remédio, um rótulo, um manual de instrução, uma conta de água/luz/telefone, extratos bancários. A informação nesse sentido é importante para que se tenha uma vida mais organizada e segura.

Apesar de inúmeras fragilidades se destacarem no processo de formação leitora das professoras pesquisadas, sobressai o papel da escola, atuando para tais sujeitos como uma importante e fundamental agência de letramento, ainda que deficiente em alguns aspectos. Superadas ou não tais deficiências, a escola foi responsável por construir/ desenvolver/ estimular junto a esses sujeitos práticas e imagens de leitura que os fizeram leitores em curso que, de forma menos ou mais proficiente, praticam a leitura literária, ou seja, a escola os constituiu leitores, tal como se vê no testemunho de Dalva:

A Leitura para mim, de infância e adolescente muito pobre, foi o instrumento que me pôs dentro do mundo. Filha de semi-analfabetos, consegui fazer uma faculdade e pós-graduação, o que, para mim, foi muito, a contar pelas minhas raízes pobres sem dinheiro e cultura. A leitura me fez menos bruta, ignorante, superficial, rasa, me fez mais tolerante, ampla. Desde *O rio de leite*, contado pela tia Teresa até *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, de André Comte-Sponville que estou lendo agora, a leitura, com alguns períodos de 'hibernação' tem sido para mim um produto de primeira necessidade (Dalva).

Essas considerações de nosso estudo apontaram que, efetivamente, as práticas de letramento literário dos sujeitos estudados estão muito demarcadas

pelas histórias as quais vivenciaram, ou seja, suas histórias de vida são histórias de pobreza, de ausência de materiais de leitura, que foram muitas vezes suprimidas pela presença de um mediador de leitura em um contexto em que a escola foi fundamental e suficiente para fazer desses sujeitos leitores.

Nesse sentido, os resultados relatados por este trabalho permitiram perceber que a interação entre orientações de letramento diversas (familiares, escolares, sociais) revelou-se positiva na “síntese” de processos vividos por cada leitora em torno da língua escrita, em especial do texto literário, tanto no espaço de casa quanto no espaço da escola, tornando-se fundamental para a configuração dos modos como elas se relacionam, ainda hoje, com a leitura, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito profissional.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A. *Léenseignant est une personne*. Paris: ESF, 1984.

AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria da literatura*. 7. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagem interagente*. São Paulo: SENAC São Paulo: Itaú Cultural, 2000.

AMORA, A. S. *Teoria da literatura*. 7. ed. São Paulo: Clássico-Científico, 1967.

ASSIS, M. de. *Outros contos*. Rio de Janeiro: J. Aguilar, 1962. p. 961-963. Obra completa, v. 2.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Práticas de leitura, impresso, letramentos: uma introdução*. In: _____. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1973.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*: Contexto, 2006.

CULLER, J. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Sandra V. T. Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DARNTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ESCARPIT, R. *Sociologia da literatura*. Lisboa: Arcádia, 1969.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1987.

GOODSON, Ivos F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 85-90.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo>. *Revista da Educação*, v.11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

GOULART, C. M. A. *Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização*. *Revista Brasileira de Educação*; 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 jul. 2007.

GRAFF, H. J. *The Labyrinths of Literacy*. London: The Falmer Press, 1987a.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. São Paulo: Mercado de Letras: Fapesp, 2005.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literat traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood: Ablex, 1982. p. 91-117.

HEATH, S.B. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University, 1983.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 1980.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetivo, 1987.

ISER, W. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. Trad. De Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. v. 2, p. 384-416.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gêneros, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. 2003. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização escolar. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A. A. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.18, n. 2, p. 185-213, 2005. Disponível em: <<http://www.Redalcy.org>>. Acesso em: 12 abr. 2006.

MATENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2000. p. 11-32.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2000.

OLSON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, W.J. *Orality and literacy: the technologizing of the world*. London: Methuen, 1982.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2003.

PAULILO, M. A. S. *A pesquisa qualitativa e a história de vida*. 1999. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm>. Acesso em: 12 abr. 2007.

PINEAU, G. e Marie-Michèle. *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig, 1983.

PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Projetos Paralelos: v.1)

QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (Org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1998. p. 273.

RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M. *Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso*. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor. práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. (Coleção Idéias sobre linguagem).

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 51-74.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University, 1981.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, Chicago, v. 93, no.1, p. 6-21, 1984.

SILVA, E. T. *Professor de 1º Grau: identidade em Jogo*. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, L. L. M. da. *A escolarização do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University, 1984.

STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Logman, 1995.

TEALE, W. H. Home background and young children's literacy development. In: TEALE, W.H, Sulzby E. (Ed.). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex, 1992.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes, 1994.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

TERZI, S. B. O desenvolvimento do letramento em situações de interação bicultural. In: TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 1994. *Anais...* [S.l: s.n.], 1994. v. 23, p. 107-120.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAPPONE, M. H. Y. *Letramento literário: tecendo conceitos*. Rio de Janeiro: Abralic, 2006.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevistas de Dalva

Entrevista I: Questionário socioeconômico

Este sujeito tem entre 40 a 49 anos. É divorciada, formada em Letras Português/Inglês há 25 anos, tem especialização em Pedagogia Religiosa, trabalha 40 horas semanais na mesma escola, tem 30 anos de tempo de serviço no Magistério. Sua mãe não completou a 4.^a série do ensino fundamental, seu pai completou a 4.^a, mas não a 8.^a. Em dia de aula, faz atividades relacionadas à profissão, aproximadamente por uma hora. Com trabalhos domésticos, despende de uma a duas horas, reserva para a família aproximadamente uma hora e assiste tevê de uma a duas horas. A prática de assistir TV significa entretenimento e informação. Da infância à juventude não se lembra de qual poderia ser a renda familiar, atualmente sua renda familiar fica entre 5 a 10 salários mínimos. Acessa a internet de sua casa e não tem casa própria.

Entrevista II: Relato da história de leitura

((silêncio)) ... Leitura... leitura pra mim é assim gênero de primeira necessidade... eu não consigo - - eu... tenho aqueles períodos que eu fico sem ler... mas volta sempre o entusiasmo depois -- Eu penso que eu não consigo viver sem leitura... a leitura faz parte de minha vida... Durante a minha vida a relação com a leitura foi uma relação de compensação... ela me compensou muitas coisas na vida... sabe... desde criança ela me supriu alguma coisa... eu não sei bem o quê... eu não sei o quê mas ela é... ela preencheu na minha vida vazios... algumas coisas que eu não tinha... que eu não... né... É... lendo eu... eu sempre me senti mais útil... eu tive muitos vazios assim... na minha vida... muita falta de dinheiro... muita falta de brincadeira... falta di... a presença de pai e mãe eu sempre tive... mas não aquela presença de me acompanhar na vida... então a leitura me compensou muitas coisas que eu não tive na vida... ela me preencheu [...] (DALVA)³.

³ **Notas de transcrição:**

Entonação enfática: **maiúsculas**

Prolongamento de vogal e consoante (como r, s): :: **podendo aumentar para ::: ou mais**

Interrogação: ?

Qualquer pausa: ...

Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático: -- -- (PRETI, 1993, p.11).

Minha história de leitura começou com as histórias que uma tia – tia Teresa – contava para mim e uma prima. Eram os contos de fada conhecidos de todos, mas uma história, em particular, nos chamava a atenção: era *O rio de leite*⁴.

Eu conhecia todos os detalhes da história, mas pedia sempre para que a tia a contasse novamente. Se ela errasse qualquer pormenor, corrigia-a. A história falava de uma viagem feita pela Virgem Maria e o Menino Jesus e, em determinado ponto dos acontecimentos, as lágrimas de Maria transformavam-se em leite e mel e isso os livrava de perigos. Em minha casa ninguém lia, não havia livros, às vezes apareciam por lá algumas revistas de fotonovelas que as irmãs mais velhas escondiam de minha mãe, soava como uma leitura proibida. Raramente, meu pai lia trechos da Bíblia.

Até a quarta série nunca li nenhum livro na escola. Aí, as leituras se resumiam ao livro didático de Português e os textos de História do Brasil passados no quadro. Na quinta série tive uma professora de Francês que trazia alguns jornaizinhos de venda de livros e eu comecei pedir alguns. Ela mandava o pedido pelo correio e depois de um mês, mais ou menos, nos entregava os livros. Lembro-me que comprei *A morada do anjo da guarda* e *As meninas exemplares*. Li também *Heidi* e parece-me que *Sofia, a desastrada*. Depois uma colega minha de classe me deu um livro de presente: *Viagem ao centro da terra*, de Júlio Verne. Durante a quinta e sexta-série, enquanto estive próxima à professora Ivone, li muito, li tudo que me caía nas mãos. Ela sabia que eu gostava e sempre trazia os jornaizinhos.

Fora da escola, eu li pilhas de gibis na casa da tia Teresa. Apaixonei-me pelo Pateta, Clarabela, Pato Donald, Margarida, Tio Patinhas e seus sobrinhos, Mickey e, sobretudo pelo Pluto. Havia também pilhas de livretos de literatura de cordel. Tentei, mas não gostei daquelas histórias que envolviam diabos, lobisomens, muito sangue e assombrações. Lia também contos que vinham em revistas de fotonovelas de minha tia. Lembro-me de um chamado *O medalhão*. Li também algumas fotonovelas de minha tia, às escondidas, porque se os adultos pegassem crianças lendo “essas coisas” era briga na certa. A mina de ouro para as minhas leituras era a casa da tia Teresa.

Nessa época, minha mãe, milagrosamente, comprou para minha irmã um livro chamado *A vida de Jesus*. Minha irmã não o leu, punha-o em sua mala de enxoval,

⁴ Os registros dos relatos realizados pelas professoras entrevistadas estão citados nesta dissertação tal qual a escrita original de cada professora.

mas eu o li inteiro, às escondidas. Aquele livro me causou algumas confusões na minha cabeça de criança; não entendia porque Cristo havia morrido e continuava vivo e todo mundo pedindo tudo a Ele. Com esse livro vieram dois fascículos sobre pássaros e borboletas. Li todos e, até hoje, lembro dos tons amarelos, rosas, vermelhos em suas páginas.

Na sétima série não li mais nada. Não tive mais aulas com a professora Ivone e assim não tinha onde e como comprar livros. Não me lembro de haver biblioteca na escola. Na oitava série me mudei de município, na outra escola li *O cortiço*, *Macunaíma*, *Os meninos da rua Paulo* e odiei todos eles. Sobre o último houve uma prova com questões feitas pelos próprios alunos. Foi horrível. Foi nessa época que tive uma fase de ler livros de auto-ajuda. Comprei alguns de Héber Salvador de Lima e Og Mandino.

Já no Ensino Médio, e por minha conta, li quase toda a obra de José de Alencar, algumas coisas de Machado de Assis. Gostava pouco, mas era melhor do que ler *O cortiço*. No ensino médio li dois ou três livros. Na faculdade foi onde li menos; apenas um livro de Aldous Huxley *Admirável Mundo novo*, *Fogo morto* e alguns poemas e fragmentos. Continuei alguma coisa por vontade própria e não sei onde conseguia os livros.

Lembro-me de uma obra de quatro volumes que li, emprestada por uma colega da faculdade, chamada *A brumas de Avelon*. Contava sobre o rei Arthur, Morgana e Lancelote.

Nessa época, já trabalhava em escola primária e consegui um livro de título *O Dom Silencioso*, parece-me que de escritor polonês. Nunca mais o consegui para relê-lo.

Depois de ter lido *Fogo Morto* descobri José Lins do Rego, José Mauro de Vasconcelos (Rosinha minha canoa) e principalmente Graciliano Ramos; então nunca mais parei de ler.

A profissão certamente colaborou para que eu tomasse mais e mais gosto pela leitura, pude ter acesso a alguns livros, que de outra forma talvez não tivesse. Como professora, hoje, embora trabalhando Português leio muito mais História, como entender a formação da sociedade. Recentemente, li *Casa Grande & Senzala*, *Sobrados e Mucambos*, *Raízes do Brasil*. Tenho alguns cantos da casa onde leio: a mesa da cozinha, um canto do sofá e uma cadeira de área. Leio em silêncio, costumo rir muito quando leio, às vezes choro (como diz Maria Helena Martins em *O*

que é leitura, ainda faço a leitura emocional), costume dar pausas na leitura e ficar pensando sobre os fatos e tenho o péssimo costume de ler dois ou três livros ao mesmo tempo: canso de um, pego outro.

Como leitora sei que preciso melhorar. Embora tente, sei que tenho preconceito a vários tipos de leitura que já fiz no passado: auto-ajuda, do tipo “novela mexicana” política e, pasmem, vergonhosamente não gosto de leituras pedagógicas, elas ainda me soam como muita manchete e pouca notícia, muita teoria sem ajuste à prática (que vergonha!). Eu gostaria muito de ter lido as fontes: leio sobre Rousseau, mas não li Rousseau. Leio sobre santo Agostinho, mas não li Santo Agostinho, etc. Gostaria também de ter lido os livros sagrados das grandes religiões.

A Leitura para mim, de infância e adolescente muito pobre, foi e o instrumento que me pôs dentro do mundo. Filha de semi-analfabetos, consegui fazer uma faculdade e pós-graduação, o que, para mim, foi muito, a contar pelas minhas raízes pobres sem dinheiro e cultura. A leitura me fez menos bruta, ignorante, superficial, rasa, me fez mais tolerante, ampla. Desde *O rio de leite*, contado pela tia Teresa até *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, de André Comte-Sponville que estou lendo agora, a leitura, com alguns períodos de “hibernação” tem sido para mim um produto de primeira necessidade.

Entrevista III: Texto dissertativo - leitura produzida por Dalva

A carteira (Machado de Assis)

Começamos pelo título: A carteira. Um objeto simples, comum, de uso generalizado, mas que no conto pode configurar-se como um fenômeno que Honório lhe atribui significado de objeto cujo conteúdo é particular, pessoal e, por isso, inviolável, pontua, dessa forma, para uma situação confortável entre amigo e esposa. Qualquer outro significado atribuído a ela por Honório poderia desencadear em mágoas, planejamento e assassinato como acontece em *A cartomante* – outro conto do mesmo autor. No conto representa-se nela o poder de transformar as vidas dos envolvidos. Sua importância é estabelecida até mesmo pelo número de vezes que é citada –nove- fora as referências feitas a ela.

Quanto aos elementos espaço e tempo, no texto, temos o Rio de Janeiro “... andando, até o Largo da Carioca (...) enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana”. Quanto ao tempo, encontramos elementos que apontam ser o século XIX retratado em alguns costumes como “*baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, ...*” “*D. Amélia tocava muito bem ao piano, ...*” “...*entrou em um Café*”. Temos ainda no léxico indicações da época como a palavra *cousa e dous*. O dinheiro da época retratada é réis. Tudo concorre para o flagrante da burguesia fluminense comum nos escritos de Machado de Assis. O tempo e o espaço não têm maior importância na história, servem apenas como suporte, palco onde se desenrolam as ações.

As personagens são três: Honório, Amélia e Gustavo. Mais uma vez repete-se o triângulo amoroso presente nas obras machadianas nos mesmos moldes: o marido e esposa e a aproximação do melhor amigo do marido e seu envolvimento estabelece diferentes possibilidades segundo o significado a ela atribuído. Como com a esposa deste, assim como Bentinho supõe ter acontecido em *D. Casmurro* (romance) e como acontece em *A cartomante* com Vilela, Rita e Camilo.

As personagens não são descritas, não temos indicações sobre caráter e comportamento. De Honório, Amélia e Gustavo não temos um antes e um depois. Não sabemos suas idades, seus traços físicos, nem como brotou a amizade entre eles. São quase idéias. No lapso de tempo em que ocorrem as ações, sabemos apenas que Honório, para satisfazer a esposa vai se endividando, Amélia é dada aos prazeres da corte, conforme convinha a uma mulher da época e Gustavo é bem sucedido. Só.

A história não é de acontecimentos exteriores. Cada personagem traz um enredo interior de disfarces, estratégias, adequação que não chega a explodir. O diálogo – elemento fundamental no conto – é praticamente um solilóquio, Honório falando consigo mesmo, com sua consciência.

É esperada a atitude de Honório em relação a Amélia quanto a satisfazer seus caprichos. Na época, a mulher passava da dependência financeira do pai para o marido. Como ele era advogado – profissão das mais bem vistas na época – era de praxe que se mantivesse a mulher e a família provida do consumismo social em voga. E isso foi feito a poder de contas de lojas, empréstimos. Sustentava, dessa forma, uma fachada de profissional bem sucedido mesmo sentindo horror ao futuro,

medo, miséria, como quando foi encontrado por Amélia abraçado à filha de quatro anos, com os olhos molhados.

Quando Honório abre a carteira e nela encontra cartas e bilhetes, não os lê. Esses papéis não lidos poderiam mudar toda sua história; neles “revelaria” (sic) o caso do amigo com a esposa e que lê não consegue decifrar; ter um distanciamento crítico para avaliar a situação: *“Quando o Gustavo, que ia todas as noites a casa dele, ... “D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que Gustavo escutava com indivisível prazer, ... “Chegando em casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Gustavo e Amélia temiam ter seu caso descoberto com a perda da carteira.*

Em *“Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo”*. Gustavo procurou tê-la o mais rápido possível em seu poder, pois ela continha o objeto de sua perdição; quando olha desconfiado ao amigo é porque não acredita que este não tenha bisbilhotado suas coisas. Ele trai o amigo no que tem de importante: a família; para quem assim age é difícil acreditar que o outro não mexa em papéis. *“Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete, era um triste prêmio”*. Honório ainda se ressentia por pensar que o outro desconfia de sua integridade e que pensa ter ele mexido na carteira. *“Quando Honório se afasta, Gustavo entrega o bilhete a Amélia que rasga em mil pedaços”*. Em sua casa, onde se supõe estar protegido contra as crueldades do mundo e, entre duas pessoas que lhe são muito caras – o amigo e a esposa – de quem não supõe desconfiar, salvo o susto do casal de amantes e a luta interior vivida por Honório entre fazer ou não uso do conteúdo da carteira, saem todos em grandes transformações.

Os nomes Honório e Amélia parecem funcionar às avessas em seus significados. Honório, que significa honra tem na história o ultraje, a violação de sua honra. Amélia, que significa trabalhadora, ativa, é na história a típica senhora de salões, dadas às luzes do mundo e é servida, diferente da idéia que se faz da mulher Amélia, na linguagem popular. Já Gustavo que significa bastão de combate representa o elemento contra o qual é preciso combater, lutar, quer no campo das aparências ou no campo passional, mas isso é, se Honório se der conta do que acontece. Mas, isso não sabemos e não saberemos nunca.

Entrevista IV: Questionário sobre práticas de leitura do cotidiano

Esta professora considera em sua frequência de leitura que lê frequentemente e, as leituras que mais lhe agradam são: autobiografia, poesia, conto, crônica, crônicas em revistas, jornais, e se interessa por assuntos como: cultura, moda, beleza, cozinha, casa, anúncios de propaganda e religião e, ainda destaca outros: histórias de grupos específicos: crianças, mulheres, índios, etc.. Textos sobre a história oficial (ou paralela) e história sobre a formação da sociedade brasileira. Essas leituras têm para ela os significados de informação, curiosidade e entretenimento. Quanto às situações e/ou pessoas que a têm motivado para ler, ela responde: professores, reuniões, cursos, comentários sobre livros feitos em entrevistas na tevê ou revistas.

Além de livros, essa professora também lê outros impressos como: gibis, apostilas, panfletos, avisos, rótulos, bulas de remédio, cartazes, receitas culinárias, outdoor, conta de água/luz/telefone e outras e ticket de compra, ainda acrescenta: recados no trabalho, listas de preços, charges. Afirma que essas leituras lhe encantam a criatividade, especificamente, nas charges. Já nos cartazes e gibis ressalta que a maneira como escritores constroem suas personagens e as aproximam de nós a comove. Também se impressiona como poetas transformam sentimentos em palavras.

Sobre a leitura de jornais, esse sujeito considera que lê eventualmente a *Folha de Londrina* e *O Regional* (jornal da cidade). Interessa-se pelas notícias da primeira página, carta de leitores, comentários sobre filmes e artigos de opinião. Os significados dessa leitura são: atualização, ter contato sobre outros pontos de vista e também de entretenimento.

Também lê revista, embora, eventualmente, se interessa por revista como: *Super Interessante*, *Nova Escola* e *Veja*. As matérias que lhe chamam a atenção são as matérias de capa, cartas de leitores, comentários sobre livros e matérias sobre comportamento. Segundo esse sujeito, essas leituras significam informação e lhe dão oportunidades de conhecer outras opiniões, compará-las e melhorar como ser humano.

Também faz consultas em livros como: gramática, dicionários, livros didáticos, livros específicos de sua área de trabalho e livros sobre História (oficial ou paralela). Nos últimos três meses leu: *São Bernardo*, *Angústia*, *Admirável mundo Novo*,

Infância e Raízes do Brasil. No momento da entrevista, estava lendo *Sagarana* (*O burrinho pedrês*). Relê esse livro hoje, com encantamento, ri muito com a personificação do burrinho; a linguagem usada muito regional, sertaneja, não usual é que a obriga recorrer à pesquisa. Esse sujeito realiza tais leituras por que elas lhe divertem, fazem-no refletir sobre as diferentes maneiras de se viver em nosso país e auxilia o seu filho a lê-lo.

Na Internet, lê esporadicamente notícias, textos literários e e-mails. Não gosta de ler na tela do computador, lê apenas o necessário. Quando tem que fazer uma pesquisa de muito interesse, imprime o texto para ler.

Na escola fez leituras obrigatórias, leu *O guarani*, *Os meninos da rua Paulo* e *O cortiço*, mas na época não se familiarizava com essa leitura, elas lhe eram cansativas. Foram insuportáveis. Tempo depois as releu com ânimo e avaliação.

Freqüenta bibliotecas, pois na biblioteca consegue muitos dos livros que quer ler. Freqüenta a biblioteca da escola, do município e, eventualmente, de universidades.

APÊNDICE B – Entrevistas de Sônia

Entrevista I: Questionário socioeconômico

Este sujeito se encontra na faixa etária entre 30 a 39 anos. É casada. Formada em Letras Português/Inglês, com especialização em Didática e Metodologia de Ensino, tem 13 anos de tempo de serviço no Magistério e 40 horas semanais na mesma escola. A mãe não completou a 4.^a série do ensino fundamental e o pai ela não soube informar, o cônjuge completou o ensino médio, mas não fez faculdade. Em dia de aula, para atividades profissionais, despende de 1 a 2 horas e não faz trabalhos domésticos, reserva para a família de 2 a 3 horas e assiste tevê de 1 a 2 horas. Essa prática significa um momento de lazer e busca de informação. Sua renda familiar era na infância de 2 a 5 salários mínimos e, atualmente, é de 10 a 30 salários. Acessa a Internet de casa, possui casa própria.

Entrevista II: História de leitura

Bom para mim... é:: leitura é conhecimento... é:: informação i é:: PRAZER também ... bom... sempre gostei MUITO di ler i:: em cada fase da minha vida eu li um... tipo di...di livro NÉ? di acordo com meu prazer... e também por querer aprender... na busca de informação [...] (Sônia).

Na minha casa não havia livros de histórias infantis. Então, o contato que tinha era através de alguma história contada por minha mãe como “João e Maria”.

Sempre tive muita vontade de aprender a ler e quando tinha 6 anos pedi para minha mãe me matricular numa escola que havia no sítio. Eles não aceitaram a matrícula porque precisa ter 7 anos, mas me deixaram freqüentar.

Quando eu comecei, já sabia o alfabeto e o nome dos meus familiares, pois minha mãe já havia me ensinado. Fui o ano todo e como só tirava notas muito boas, resolveram me aprovar, porém por causa de uma amiga que não podia, fiz novamente a 1.^a série.

Nesse tempo, líamos somente a Bíblia e o jornalzinho da igreja, não tínhamos acesso a livros.

No primário, só me lembro de ler os textos da cartilha. Não tínhamos acesso à biblioteca.

Foi na 5.^a série, que eu despertei para a literatura. Tinha uma professora de Português que nos apresentou a biblioteca, sempre sugeria nomes de livros, mas não me lembro se ela cobrava. Nessa época, eu li a coleção Vaga-lume toda, em casa. Passava horas trancada no quarto lendo.

Meu tio morava conosco e ele tinha um amigo muito próximo. Como eu gostava muito de ler, esse amigo me ofereceu umas revistas sobre o sistema solar, uma revista científica ilustrada, parece-me que se chamava *Cosmos*. Eu devorei aquela coleção toda e fiquei tão fascinada com aquelas informações que até queria ser astronauta.

Logo depois veio a fase que me interessei por terror, mistério, suspense e minha mãe comprou uma coleção, se eu não me engano do Stephen King, entre outros e eu li todos aqueles livros.

Como era adolescente, adorava revistas como *Capricho* e gibis e sempre dava um jeito de ler.

De 5.^a a 8.^a série não me lembro de ser cobrada na leitura em sala de aula. Acho que lia mais por sugestão e porque gostava.

No ensino médio, comecei a ler também por cobrança, pois sabia que tinha o vestibular e os clássicos eram pedidos, mas não tantos livros, passava-se um bimestre com um livro e, geralmente, era feito um resumo, uma apresentação oral ou um teatro a respeito do livro.

Fiz seis meses de cursinho e eram pedidos muitos livros, jornais, e revistas para serem lidos.

Na faculdade não me foi pedido para ler nenhum livro, apesar de ter literatura. O que li foi para estudar e passar no concurso, que passei nos 2 padrões quando ainda cursava a Plena, nada de leitura por prazer, apenas alguns romances espíritas que nesse tempo estava me interessando.

A leitura na minha vida profissional está mais voltada para o conhecimento, à teoria, a livros que possam interessar ao meu aluno, bem como os textos dos meus alunos.

Leio para estar informada, ter uma visão crítica, continuar ampliando o meu conhecimento.

Sou uma leitora constante, sempre estou lendo alguma coisa, mas nem sempre está relacionada com minha profissão, como livros religiosos e alguns por puro prazer como alguns romances, contos, crônicas etc.

Gostaria de ter mais tempo para ler, para me tornar uma leitora mais crítica, pois acho que a nossa formação, principalmente, a universitária é muito falha na questão da leitura. Agora estamos tendo uma ótima oportunidade fazendo o PDE, mas essa oportunidade é única e para poucos, por enquanto.

Gostaria de reler os clássicos, faz muito tempo que eu li e pretendo agora fazer outra leitura mais madura e também quero ler o livro *Raízes* e terminar *Casa-grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos*.

Entrevista III: Texto dissertativo – leitura produzida por Sônia

A carteira (Machado de Assis)

O conto é o gênero mais antigo da literatura de ficção, existindo até mesmo entre os povos primitivos sem o conhecimento da escrita como meio de narrar suas caçadas, guerras, medos, lendas, mitos, descobertas.

O conto evoluiu e chegou ao gênero literário que conhecemos hoje. Uma das principais características do conto é a brevidade, não deve se preocupar com o antes, nem com o depois das personagens e deve manter o interesse do leitor do início até o final. No conto existe um só drama e ele se desenvolve através do diálogo, pois sem a fala das personagens não existe o drama.

O conto “A carteira”, de um dos maiores contistas brasileiros, Machado de Assis se passa no século XIX. Um dos temas prediletos de Machado é a traição, é uma cena que se passa no conto “A cartomante” e neste, assim, o casal passa a receber a visita constante de um amigo solteiro, isso se comprova na frase “Quando Gustavo, que ia todas às noites à casa dele, ...”.

Nessa época, a advocacia era uma profissão que ostentava posição social “A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga”.

Os nomes das personagens não foram escolhidos por acaso, eles refletem as personalidades, ou dão pistas como se sentem ou como os outros sentem em relação a elas.

Honório vem do latim e significa *honor*, honra. Nesse tempo, o homem tinha que prover o sustento da família, era uma questão de honra, por isso ele não falava à esposa, e a ninguém de sua condição financeira, mentia ao amigo, mantinha as aparências. A mulher não trabalhava fora, e quando a família tinha uma condição financeira boa era educada para ser esposa, mãe, saber receber visitas, tocar piano e quando se casava a incumbência de sustentá-la passava ao marido.

Ainda o narrador brinca com o nome “Honório”, porque ele foi honrado não olhando os bilhetes, devolvendo a carteira intacta, apesar de precisar muito do dinheiro, valorizando a amizade de Gustavo. Enquanto que esse seu amigo o desonrou naquilo que ele mais prezava, pois era amante de sua esposa.

Ele ainda aparece como uma personagem ingênua, pois o amigo ia todas às noites à casa dele, ouvia sua mulher tocar piano com “indizível prazer” e não percebia nada, além da sua mulher viver aborrecida na solidão.

O nome Amélia vem do francês e significa amada; era amada pelo marido que não poupava esforços na tentativa de alegrá-la dando o que desejava e era amada pelo amante que, mesmo sendo amigo do seu marido, traiu a sua confiança por amor a ela.

Gustavo do sueco “bastão de combate” ou cetro do rei, indica uma pessoa impetuosa e tão segura de si que às vezes pode parecer arrogante.

Ele foi muito impetuoso quando ao passar freqüentar à casa de Honório, e manter um caso amoroso com Amélia, como se estivesse a combater, a lutar pelo amor de Amélia.

Seu nome no início do texto aparece “Gustavo C. ...” como se fosse para preservar a sua identidade, pondo abreviado o sobrenome seguido de reticências, talvez sobrenome de família tradicional, com muitas posses.

Mesmo Honório vivendo uma crise moral a sua consciência acaba dizendo para entregar a carteira e quando chega a sua casa, Amélia e Gustavo já estão lá e parecem preocupados, pois sabiam da existência da carteira, mas quando o Honório pergunta a Gustavo se lhe faltava alguma coisa, ele nega, porém depois sem pôr a mão no bolso diz que é a carteira, isso comprova que já sabia da perda, mas Honório não percebe. Gustavo tinha medo que Honório soubesse algo a respeito dos bilhetes de amor e Honório pensa que Gustavo ficou desconfiado por ter tirado dinheiro e se sente magoado.

O texto literário apresenta uma infinidade de leituras, porém há limites a essa liberdade inscrita na própria obra, tendo isso em vista, amparei a minha interpretação.

Entrevista IV: Questionário sobre práticas de leitura do cotidiano

Essa professora classifica sua frequência de leitura como quem lê freqüentemente e as leituras que mais lhe agradam são: romance, conto, crônica, cultura, moda, beleza, cozinha, casa, personalidades/sociais, religião e literatura infantil. Essas leituras para ela têm o significado informação, curiosidade e entretenimento. Quanto à situação/ e ou pessoas que a tem motivado para ler, ela responde ter sido motivada por amigos, professores, colegas de trabalho, reuniões, cursos, visitas à biblioteca.

Além de livros, tem o hábito de ler outros impressos como: gibis apostilas, panfletos, bilhetes, manuais, avisos, rótulos bulas de remédio, cartazes, receitas culinárias, outdoor, contrato comercial, conta de água/luz/telefone e ticket de compra. Para essa professora, essas leituras fazem parte de sua vida, do seu cotidiano e ela lê de forma natural.

Sobre jornais, essa professora considera que lê eventualmente o jornal da cidade “O regional” e a “Folha de Londrina”. Lê as reportagens para ficar informada sobre os fatos da cidade ou região, pois no jornal televisivo não passam esses fatos ou devido o horário não dá para assistir. Essas leituras significam apenas busca de informação.

Também lê revistas eventualmente; as de grande circulação como *Veja* e *Época*. Interessa-se por reportagens, fatos científicos. Lê para ficar atualizada. Essa leitura lhe permite busca de informação e prazer.

Interrogada sobre o hábito de consultar livros, ela responde que tem esse hábito, que consulta gramática, dicionários, livros didáticos e livros específicos de sua área de trabalho. Nos últimos três meses leu alguns livros completos como: *O que é literatura? Teoria do conto, Literatura e sociedade, A literatura e o leitor, textos da Estética da Recepção. A formação do leitor, Leitura em crise na sala de aula. A leitura, O humorismo, Portos e passagem, O nariz e outras crônicas, O santinho, Seleção de crônicas do livro Comédias da vida privada, Comédias para se ler na escola.*

Sua última leitura foi *A formação do leitor*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Essa leitura lhe possibilitou conhecer como se dá na escola a leitura como fruição do texto literário, bem como conhecer vários métodos de leitura, entre os quais o método recepcional, que é atualmente seu objeto de estudo. Essa leitura lhe ajudou no entendimento do seu trabalho e, ainda lhe serviu de apoio teórico para a escrita de um artigo.

Na Internet, lê de vez em quando: notícias, textos literários, textos científicos/teóricos, textos informativos e publicitários, e-mails e bate-papo. Essa leitura tem o significado de busca de informação, correspondência e entretenimento.

Ao se reportar ao passado sobre as leituras obrigatórias na escola, essa professora disse que leu a *Coleção Vaga-lume* toda, mais por deleite. Já no ensino médio eram pedidos os clássicos como *Dom casmurro*, *A moreninha* etc, sendo obrigatório. Foram leituras significativas. Os livros da série *Vaga-lume* lhe pareceram uma leitura muito prazerosa, ela adorava ler aquelas histórias de aventuras. No Ensino Médio, também, apesar de serem tratadas como leituras obrigatórias, tiveram sentido, pois lia em casa e os comentários, teatros eram realizados na escola.

Essa professora normalmente freqüenta a biblioteca da escola onde trabalha e da universidade onde é aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do governo estadual.

APÊNDICE C – Entrevistas de Telma

Entrevista I: Questionário socioeconômico

Esta professora tem entre 30 a 39 anos. É casada, formada em letras Português/inglês há 19 anos, tem especialização em Literatura Brasileira, trabalha 40 horas semanais na mesma escola e tem 19 anos de tempo de serviço no Magistério. Seus pais estudaram pouco, não completaram a 4.^a série. Seu esposo completou a faculdade. Em dia de aula, despende, em torno de duas horas, fazendo atividades escolares e da mesma forma com os trabalhos domésticos. Reserva para a família em torno de uma hora e igualmente para assistir tevê. A prática de assistir tevê para ela significa passatempo e descanso. A referida professora, atualmente, tem casa própria com telefone e internet. Da infância à juventude a renda familiar era de 1 a 2 salários mínimos. Hoje, essa renda varia de 10 a 30 salários mínimos.

Entrevista II: História de leitura

bem... para mim a leitura... primeiramente... eu...eu acredito que ela seja prazer... divertimento... também é evaSÃO... mais ao mesmo tempo eu acredito que seja uma necessidade... porque a leitura também é uma forma de aprendizado e de estar em sintonia com o mundo... olha... até certo ponto ela não foi muito apaixonante NÃO... depois eu acredito que eu tenha amadurecido... aí eu acho que posso descrevê-la de razoável a boa [...] (Telma).

Apenas uma página

Voltar ao passado me traz lembranças de uma infância muito pobre e igualmente feliz.

Éramos seis. Hoje cada qual segue seu rumo. Eu sou a caçula, portanto, tinha alguns privilégios como o de ganhar o colo de todos eles.

Recordo-me da penumbra, de uma lamparina azul, fumegante e de todos nós sentados ao redor da mesa tosca, conversando e ouvindo rádio. Das modas de viola “O Rio de Piracicaba” é a lembrança mais forte para mim.

Meu pai recolhia-se cedo ao sono e era mamãe quem nos fazia rezar. Ela, de vez em quando, vencida o cansaço e nos contava histórias de santos, de sacis, mulas-sem-cabeça, da sua infância, e de nossos avós.

Não havia livros em casa, apenas uma velha Bíblia presa na gaveta e os materiais escolares de meus irmãos. Ninguém era dado às leituras.

Quando eu aprendi a ler, e por este tempo, minha irmã mais velha trabalhava na cidade de vez em quando me trazia um gibi. Eu adorava, não mais que suas belas mãos de unhas feitas com vermelho. Quanto eu as admirava...

Na escola, apenas as cartilhas; em casa, *O meu pé de laranja lima*, com o qual não podia brincar.

A infância sem brinquedos, aliás, sem quase nada de material, não nos distanciava das brincadeiras e de muita diversão.

Lá pelo ginásio é que me caiu às mãos a Coleção *Vaga-lume*. Devia lê-la para a prova, mas acredito me tenha dado prazer, uma vez que tenho uma tendência a esquecer o que julgo ruim. Ia me esquecendo de contar por que nessa época, finalmente brinquei com *O meu pé de laranja lima* e confesso chorei. Quando mais mocinha no colegial, alguns clássicos passaram por mim, mas sem deixar sinais.

Foi no curso de Letras que a leitura se tornou presente em minha vida, pela cobrança e incentivo dos professores, pelo contato com a biblioteca, comecei a tomar gosto. Hoje, professora, sinto-me obrigada a ler para estar sempre informada e, me sinto em débito quando não o faço, no entanto, o grande “barato” é quando sem compromisso, mergulho na leitura por puro prazer.

Gostaria de registrar uma frustração, minha filha de 12 anos diz: “Eu odeio ler”. Desde bebê, sempre li para ela, contava-lhe histórias. Livros, revistas, gibis sempre estiveram à mão. Acredito tê-la incentivado, mas...

Entrevista III: Texto dissertativo – leitura produzida por Telma

Trem de ferro (Manuel Bandeira)

No início do poema, tem-se a representação por três vezes do verso *Café com pão*, que – pela sucessão das unidades rítmicas resultantes da alternância entre sílabas acentuadas (fortes) e não acentuadas (fracas) – sugere o deslocamento inicial do trem.

A princípio o ritmo é lento, como também é lenta a partida do trem. Logo em seguida, aparece a interrogação: *Virge Maria que foi isto maquinista?* Com esse verso, rompe-se o ritmo dos versos iniciais e a evocação à santa revela preocupação por parecer que algo errado aconteceu com o trem, que, nesse momento, pára de mover-se.

A essa altura já se percebe a coloquialidade da linguagem pela qual faz opção o poeta, e que permeará todo o poema. Isso, naturalmente reflete a preocupação com a nacionalidade, levando o autor a fazer uso de uma língua falada pelo povo – simples e comunicativa.

Na 3.^a estrofe, o ritmo é retomado, demonstrando o retorno do movimento da locomotiva. Os verbos *voa* e *corre* confirmam a imagem de velocidade, ainda mais quando associados à fumaça que se espalha pelo ar e a cerca que aparenta mover-se, quando na verdade, é o trem que se desloca.

Surge o eu-lírico solicitando ao foguista que coloque fogo na fornalha porque precisa de “muita força”. Infere-se que a força é uma necessidade do eu-lírico e também da máquina para mover-se.

A tônica da riqueza rítmica espalha-se por todo o texto, incrível que no refrão aparece quatro vezes, com a letra e sonoridade fixas. A voz do poema canta através do refrão e isso conota felicidade.

Logo após o primeiro refrão, tem-se um verso construído entorno da aliteração com o fonema “F”, que claramente expressa o apito da maria fumaça. Na seqüência da estrofe, há descrição das imagens captadas pelo eu-lírico no trajeto do trem (ponte, poste, pasto, boi, boiada, galho, riacho...), na verdade, reforçam a velocidade atingida pela máquina. A paisagem interfere no estado emocional do eu-lírico, suscitando-lhe o desejo de cantar. E ele o faz: *Óo*

É na estrofe, *Quando me prendero/ No canaviá/ Cada pé de cana/ Era um oficiá*, que se explica o motivo do eu-lírico precisar de “muita força”: esteve aprisionado. É possível se pensar na prisão como se estivesse envolvido e dominado por uma condição social, levando uma vida da qual era difícil escapar, idéia que se depreende da metáfora *Cada pé de cana/ Era um oficiá*, portanto, estava cercado, sem saída.

Com os versos: *Me dá tua boca/ Pra matá minha sede*, há erotismo e sensualidade, através dos quais, o eu-lírico revela seu desejo pela *Menina bonita/ Do vestido verde*. Quando afirma, ir embora por não gostar daquele lugar e refere-se

a *Ouricuri*, como seu lugar de origem percebe-se o anseio pela fuga daquela realidade e a referência ao passado e à infância em PE.

Nota-se, na última estrofe, que a gradação: *depressa, correndo, Na toda*, é empregada para mostrar o aumento da velocidade do trem e o desprendimento do eu-lírico ao deixar para trás o lugar do qual não gostava, e de onde leva pouca gente (possivelmente poucas lembranças boas).

Entrevista IV: Questionário sobre as práticas de leitura do cotidiano

Essa professora pontua sua frequência de leitura como freqüentemente e as leituras que mais lhe agradam são: romance, poesia, conto, não-ficção, crônica, motivação, cozinha, anúncios de propagandas, religião e literatura infantil. Essas leituras lhe dão prazer, curiosidade e instrumental para o trabalho. As situações que a motivam para ler são família e biblioteca.

Além de livros, lê outros impressos como: gibis, apostilas, panfletos, cartas, bilhetes, manuais, avisos, rótulos, bulas de remédio, cartazes, receita culinária, outdoor, conta de água/luz/telefone, bilhete de passagem, ticket de compra e livro didático. Essas leituras lhes têm o seguinte significado: A leitura de gibi, a faz para o filho de 5 anos como forma de incentivá-lo a praticar uma leiturização, e as demais porque representam uma utilidade prática em seu cotidiano.

Essa professora também lê jornais, mas eventualmente. Lê *O Regional e Folha de Londrina*. Não tem preferência por nenhuma seção especificamente. Observa as manchetes e seleciona para a leitura aquelas que mais lhe interessam de alguma forma. Essa leitura tem para ela o significado de sintonizar-se com os principais acontecimentos.

Eventualmente, lê revistas, as de maior circulação: *Época, Mundo Jovem, Nosso Amiguinho*. Em *Nosso Amiguinho* lê os contos para seu filho, nas demais, as reportagens que lhe interessam como saúde, entrevista. Para ela essa leitura tem o significado de informação e atualização.

Interrogada sobre o hábito de consultar livros, ela respondeu que sim. Consulta gramática, dicionário, livros didáticos e livros específicos de sua área de trabalho.

Esse sujeito também leu livros completos nos últimos três meses. Suas leituras fora: *Verdade tropical* de Caetano Veloso, *Tropicália: história de uma*

revolução musical de Carlos Calado. *Tropicalismo*: bananas ao vento no coração do Brasil e *Tropicália*: alegria, alegria de Celso Favoretto.

Sua última leitura foi *Verdade Tropical*, foi uma leitura difícil pela linguagem utilizada, bastante cansativa por ser extensa (mais de 500 páginas). Mesmo assim, possibilitou-lhe conhecer mais sobre o *Tropicalismo*, sob a ótica de um dos principais representantes do movimento; o próprio Caetano Veloso. Essa leitura foi importante para alargar suas informações sobre o *Tropicalismo* que é atualmente seu objeto de estudo.

Esse sujeito também acessa a internet para ler, com frequência. Nesse suporte lê: notícias, textos informativos, textos publicitários, entretenimento, resumo de novelas, previsão do tempo, e-mails e bate-papo. Essa leitura tem o significado de passatempo, entretenimento e busca de informações que lhe são necessárias.

Das leituras obrigatórias na escola se lembra de ter lido *A moreninha*, *Iracema*, *O Guarani* e outros clássicos. Até o 2.º grau, leu apenas por exigência dos professores, não leu por iniciativa própria. Já no 3.º grau, por sugestões dos professores e por estar amadurecendo para a leitura, leu por gosto. Também frequenta biblioteca, sempre que pode, com os alunos ou sozinha.

APÊNDICE D – Entrevistas de Quésia

Entrevista I: Questionário socioeconômico

Este sujeito tem entre 40 a 49 anos de idade. É casada, formada em Letras/Português e Inglês há 22 anos, tem especialização em Didática e Metodologia do Ensino, trabalha 40 horas semanais na mesma escola e tem 23 anos de tempo de serviço no Magistério. Seus pais têm um nível de escolarização básico, o pai tem ensino médio completo e a mãe oitava série completa, o cônjuge também estudou o ensino médio completo. Em dia de aula, esse sujeito despende, aproximadamente, de uma hora com trabalhos escolares e também em torno de uma hora com trabalhos domésticos. Para a família reserva de uma a duas horas, e assiste tevê, por aproximadamente, uma hora. A prática de assistir tevê significa busca de informação. Em relação à renda familiar da infância à juventude era variável entre 2 a 5 salários mínimos. Enquanto que na atualidade essa renda está entre 5 a 10 salários mínimos.

Entrevista II: História de leitura

a leitura é algo que nos permite uma viagem através do tempo... no espaço... é o modo de compreender::... de interpretar:: uma notícia... um texto... uma poesia... uma placa... uma bula de remédio... a leitura para mim:: é a soma de todos os textos vivos... minha relação de leitura... para mim foi simplesmente de cobrança e nas escolas [...] (Quésia).

Na minha infância tive o privilégio de ter uma mãe maravilhosa, que todas as noites antes de dormir deitada na cama contava para mim histórias infantis (clássicos) Branca de Neve, Os três porquinhos, Chapeuzinho vermelho e outros. Não lembro neste período que eu buscasse leitura em livros, revistas, embora na minha casa, sempre tivemos acesso a livros, pois meu pai era professor (primário).

Não posso aqui, deixar de relatar a minha experiência como leitora, aluna de 1.^a série/alfabetização (Caminho Suave), Cartilha a qual decorei todas as lições, e dessa forma a professora achava que eu sabia ler. Mas ao final dessa série não conseguia ler.

Então, quando fui fazer o exame de leitura com a banca examinadora (supervisão...) não conseguia ler o texto sugerido, lembro até hoje daquela folhinha na minha frente, com letras bem escuras e grandes. Fui aprovada talvez pelo meu desempenho na sala de aula.

Só sei, que devo agradecer muito a minha mãe e a minha professora da 2.^a série (D. Elza) que me foram verdadeiramente minhas alfabetizadoras. Acredito que superei as dificuldades da 1.^a série, pois nos anos seguintes não tive dificuldades, consegui obter bons resultados. Quanto ao que diz respeito à leitura na escola, lembro que líamos em sala de aula os textos sugeridos no nosso livro didático e em algumas fichas de leitura. A leitura era sempre silenciosa; individual, oral e por filas.

Chegando ao ginásial (5.^a a 8.^a) séries tive uma professora de Língua Portuguesa, hoje residente em Maringá (D. Maria Aeni Machado) qual foi minha Musa inspiradora na escolha do meu curso universitário (Letras), pois eu a admirava muito. Ela era perfeita, linda, inteligente, sempre muito elegante e cantava o Hino Nacional com tanto entusiasmo que não me esqueço. Ela era maravilhosa e também muito competente. Então lembro que a primeira obra que li neste período ginásial foi “Menino de asas da Coleção Vaga-lume”. Lembro que o trabalho foi bastante extenso, várias questões, resumo etc... Depois, outra leitura marcante foi novamente como a professora Aeni, ela nos levou à biblioteca pública da cidade e deixou que nós escolhêssemos a obra que queríamos ler, num cantinho, ela sugeriu que eu lesse *Olhai os lírios do campo*, procurei a obra, mas uma amiga já estava com o livro. Então li *A viúvinha*.

Chegando no 2.^o Grau (Magistério), fui estudar em outro município e tenho poucas lembranças. Lembro que tive uma professora em cada ano e que nenhuma foi marcante, pois não me lembro de quase nada das aulas e nem de ter lido qualquer obra sugerida por elas. No Magistério, nós trabalhávamos muitas peças teatrais, declamações.

Já no curso superior acho que tive mais uma decepção como aluna (leitora), pois não me lembro de ter lido obras sugeridas pelos meus professores, e como já disse eu só lia o que era sugerido, cobrado. Então, tenho comigo que tudo o que aprendi em Língua Portuguesa está presente na minha vida ginásial (5.^a a 8.^a).

Fui uma adolescente que nunca me interessei pelas leituras (Sabrina, Bianca) e nem por leituras informativas ou sobre sexo.

Na minha vida profissional, sempre procurei folhear livros, revistas, reportagens, sempre procurando algo de novo para as minhas práticas pedagógicas. No ano de 1984, quando assumi minha primeira turma, lembro que no dia dos professores recebemos de presente, um livro (Helena), da secretária de Educação, esse presente me marcou muito.

Anos e anos se passaram, eu me sinto mais madura, fui melhorando minhas leituras, mas continuo gostando das leituras mais curtas, rápidas e que acho que são interessantes para mim. Nas escolas que trabalho, na sala dos professores, tudo o que está por ali procuro ler e tenho quase sempre uma revista na bolsa (essas assinadas pela escola).

Termino dizendo que gostaria muito de ser uma leitora assídua dos clássicos do passado, presente, mas percebo que essas leituras não me atraem e fico triste, pois sou uma professora, mestre, educadora e dedicada e acredito gostar muito do que faço, embora haja muitos espinhos. Tive um grande mestre adorado por todos os seus alunos (meu pai). Tenho uma inspiração muito grande para ser uma profissional comprometida, os depoimentos dos alunos que passaram pelas mãos de meu pai. Esse é meu compromisso.

Entrevista III: Texto dissertativo – leitura produzida por Quésia

A carteira (Machado de Assis)

No conto *A carteira* de (Machado de Assis) o narrador está em terceira pessoa, que tudo sabe.

Este texto apresenta várias características das personagens, em especial, Honório, como principal. Gustavo, Dona Amélia, o homem à porta e a criança de quatro anos são os personagens secundários.

O incidente que move o enredo do conto é a carteira achada na rua com o dinheiro que ela continha, pois resolveria parte das dívidas e faz com que podemos pensar na expectativa de novos acontecimentos.

O motivo “a carteira achada na rua” aparece sempre em narrativas, acredito que para questionar a questão do dinheiro fácil e assim os dramas de consciência.

O texto a carteira começa num “hoje” (... Honório tem de pagar amanhã uma dívida ...”), volta um pouco para o passado e retoma no presente (os eventos que

vão do encontro da carteira até o desfecho). O narrador então, teve de voltar ao passado para justificar a relevância da carteira achada por Honório. Na construção do enredo, além de sua própria fala, o narrador utiliza o diálogo direto das personagens e o diálogo interior do personagem Honório. Há momento, em que o narrador parece ceder a palavra às personagens, seja para revelar algumas de suas características, seja para fazer progredir a narrativa.

O desfecho do texto nos permite perceber que Honório estava interpretando a desconfiança de modo muito equivocada.

Entrevista IV: Questionário sobre as práticas de leitura do cotidiano

Essa professora considera que lê freqüentemente e as leituras que mais lhe agradam são: poesia, conto, não-ficção, crônicas em revista e jornais, crônicas de lição de vida (pérolas preciosas), auto-estima, motivação, cultura, moda, personalidades/sociais e anúncios de propaganda. Acrescenta que adora ler leituras de auto-estima, motivação, lições de vida e também anúncios. Os significados dessas leituras para esse sujeito são: informação, curiosidades e como instrumental para o trabalho.

As situações que a têm motivado para ler são reuniões e cursos, situação de informação para o dia-a-dia, atualização e curiosidade.

Além de livros também lê outros impressos como manuais, rótulos, bulas de remédio, cartazes, *outdoor* e bilhetes de passagem. Ainda lê panfletos de propagandas, de cursos e todos os recados deixados na sala dos professores. Durante a entrevista gravada em áudio acrescentou que adora ler bulas de remédio. O significado dessas leituras são gosto e prazer, essas leituras são prazerosas para ela.

Essa professora também lê os jornais *Gazeta do Povo* e *O Regional*, semanalmente. Lê todas as seções, não há uma preferência. Essas leituras lhe significam senso crítico, atualidade, informação e aprendizado.

Também lê revistas diariamente: *Veja*, *Carta na escola*, *Nova escola*, *Mundo jovem*, *Gestão em rede*. As principais leituras são realizadas na escola no horário da hora-atividade, ou quando consegue chegar antecipadamente ao seu horário de aula. Não há uma seção específica, lê o que realmente lhe chama atenção.

As consultas em livros são em: gramáticas, dicionários e livros didáticos. Nos últimos três meses não leu nenhum livro completo. Esse sujeito declara que é uma leitora mais ocasional, pois em todos os ambientes que está sempre procura algo para ler.

Sobre a leitura em meio digital (Internet) declara que tem em casa (24 h), porém é totalmente anti-internet, não realizando leitura nesse tipo de suporte, embora, pense que precise mudar seus conceitos.

Das leituras obrigatórias na escola se lembra que leu: *O menino de asas*, *Olhai os lírios do campo*, *Vidas secas*, *Cinco minutos*, *A viúvinha*. Essas leituras tiveram significados de cobrança e exigência.

Outra prática leitora se dá nas bibliotecas que frequenta, nas escolas onde trabalha e na biblioteca pública, mas raramente leva os alunos a essa biblioteca, mesmo gostando muito desse hábito, há algumas barreiras para a efetivação dessa estratégia.

APÊNDICE E – Entrevistas de Elza

Entrevista I: Questionário socioeconômico

Este sujeito tem entre 30 a 39 anos de idade. É casada, formada em Letras Português/inglês há 10 anos, tem especialização em Técnicas de produção de texto, trabalha no efetivo exercício do Magistério há 19 anos, atualmente trabalha 40 horas semanais em dois colégios. O nível de instrução de sua mãe está abaixo da conclusão do ensino fundamental. Seu pai nunca estudou e seu cônjuge concluiu o ensino superior. Em dia de aula, despende de 1 a 2 horas fazendo atividades escolares e mais 1 a 2 horas com trabalhos domésticos. Ainda reserva de 1 a 2 horas para a família e assiste tevê por 1 hora. A prática de assistir tevê significa uma forma de se manter informada sobre os últimos acontecimentos, pois procura assistir telejornais. Sua renda familiar em sua infância era aproximadamente de 2 a 5 salários mínimos, enquanto que atualmente esteja fixada entre 10 a 30 salários mínimos, tem residência própria, mas não tem internet em casa, acessa da escola.

Entrevista II: História de leitura

é um meio di... di descobrir novas informações... di inTEIRAR... num conteúdo... assim-- como eu poderia usar o termo—é... fazer uma viagem... uma descoberta... pra mim leitura é isso... discorrer... viajar na imaginação... A leitura sempre fez parte da minha vida assim... – EU ACHO...PRA MIM—ela é algo muito importante... pelo fato do incentivo é... minha relação sempre foi.. –assim diria—amorosa com os livros [...] (Elza).

Quando criança, antes de ser alfabetizada ouvia histórias contadas pelos pais, avós, ou seja, pessoas mais velhas. Essas histórias ora eram lidas em livros infantis, ora eram frutos da imaginação dessas pessoas.

Na idade escolar inicial gostava de ler livros adequados à idade e a fantasia infantil. Procurava esses livros na escola ou alguns eram adquiridos por meus pais ou ganhava-os de presente dos parentes.

De 5.^a a 8.^a série das lembranças, que guardo viva, era o fato de uma professora que chegava na sala de aula com uma caixa decorada com papel de

presente, recheada de livros de história ou com um “sacolão” transparente, deixando os livros à mostra. Sempre ela começava a contar uma história gesticulada, fazia mímicas, deixava os alunos eufóricos, mas, não terminava a história e mandava que os alunos lessem o livro.

Na vida profissional os rumos para a leitura são tomados de acordo com a necessidade e o interesse pessoal.

Leio na maioria das vezes os clássicos, pois necessito para o trabalho com meus alunos, revistas, jornais e artigos publicados muitas vezes na internet, para minha formação pessoal e pelo hábito de leitura.

Considero-me uma leitora assídua e constante, pois meus gostos pela leitura apenas amadureceram, mas continuam tendo o mesmo sabor e proporcionando grande prazer.

Entrevista III: Texto dissertativo – leitura produzida por Elza

A carteira (Machado de Assis)

Ao deparar-me com os dois textos interessei-me pelo texto ao qual mostrava um conto de Machado de Assis; primeiramente, por eu gostar do autor, segundo, pela curiosidade da extensão do texto.

Ao lê-lo, observei algumas diferenças na escrita gramatical em relação a nossa época, como também, constatei o contraste moral, levando-me a refletir como em época tão passada, procuravam passar através de vivências e registro escrito o valor da humanidade, serenidade, dignidade e felicidade.

Esses valores estão bem claros no texto, pois vemos que enquanto Honório preocupava-se no que fazer com o achado, após a descoberta de seu verdadeiro proprietário, não procurou ler as anotações e bilhetes que se encontravam dentro da carteira e sim em resolver o problema, pois em sua concepção e formação isso seria uma traição. Não sabendo o mesmo que o tão estimado amigo o traía. Sendo que o próprio estava mais preocupado com o bilhete que se encontrava no interior da carteira, do que com os seus demais pertences.

Levando a refletir que muitas vezes, ou diria, na maioria das vezes não conhecemos as pessoas e suas intenções.

Entrevista IV: Questionário sobre as práticas de leitura do cotidiano

Este sujeito considera em sua frequência de leitura que lê sempre, e as leituras que mais lhe agradam são: romance, ficção científica, autobiografia, poesia, conto, crônica, crônicas em revistas e jornais, crônicas de lição de vida, auto-estima, motivação, cultura, cozinha, casa, personalidades/sociais, anúncios de propaganda, religião. Essas leituras têm para si caráter de satisfação, algumas lhe proporcionam deleite e outras satisfazem a curiosidade, a necessidade de informação e formação pessoal e profissional, todas essas ações são tomadas de forma prazerosa quando partem de leituras. Quanto às situações e/ou pessoas que a têm motivado para ler, ela responde: família, colegas de trabalho, reuniões, cursos, visitas a livrarias e sua curiosidade.

Além de livros, essa professora também lê outros impressos como: gibis, panfletos, bilhetes, manuais, avisos, rótulos, bulas de remédio, cartazes, receitas culinárias, outdoor, conta de água/luz/telefone/outras, bilhetes de passagem e ticket de compra. Afirma que essas leituras significam para ela descontração, sobretudo, o gibi que lê para a filha, informação e conclusão de idéias em relação às coisas práticas do dia-a-dia, como onde comprar mais barato, como se proceder com o orçamento doméstico e outras informações.

Sobre a leitura de jornais, Elza considera que lê diariamente: *Folha de Londrina*, *Gazeta do Povo* e o jornal local *O Regional*. Lê todas as seções porque sente prazer em se manter informada e de descobrir novos horizontes. Também lê revistas diariamente, a *Nova Escola*, *Super Interessante*, *Isto É*. Faz uma leitura completa, lendo todas as seções. Nessas leituras encontra complementação dos seus conhecimentos e aprofundamento de novos assuntos.

Outra prática de leitura que costuma ter é a consulta a livros. Costuma consultar gramática, enciclopédia, dicionários, livros didáticos, livros específicos de sua área de trabalho. Nos últimos três meses leu *O diário de uma garota afegã* e *Canaã*. Leu essas obras como uma busca de compreensão e entendimento a respeito da obra, a qual não havia entendido em outra leitura já realizada.

Não tem o hábito de acessar a Internet para ler.

Em relação às leituras obrigatórias na escola, esse sujeito respondeu que fez sim, leitura dos clássicos literários, mas como era uma obrigação, era uma prática torturante. Também frequenta biblioteca pública e escolar.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento

PROFESSORA:

Estou realizando uma pesquisa científica com o objetivo de estudar as orientações de letramento literário de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, e as relações que se estabelecem entre essas práticas e o modo de ler hoje e, de que maneira essa prática é influenciada por sua história de leitura. Faz parte desta pesquisa um levantamento de dados junto a oito professoras do Ensino Fundamental do segundo ciclo de três escolas do Município de Assis Chateaubriand, Oeste do Paraná.

Sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar esse trabalho. Se você concordar em participar, peço-lhe que assine a declaração abaixo. Esclarecemos que em nenhum momento você será identificada, uma vez que usarei códigos para nomear as escolas e os professores colaboradores desta pesquisa.

Espero que este estudo contribua concretamente para uma reflexão sobre as práticas leitoras, para isso assumimos o compromisso de apresentar os resultados obtidos aos professores colaboradores, quando o trabalho estiver concluído.

Fatima Aparecida de Oliveira Sozza

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi este documento de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntária a tomar parte nesse estudo.

Assinatura da voluntária _____ Data ___/___/___

Nome da voluntária: _____

Local ou telefone para contato: _____

Assinatura da pesquisa _____ Data ___/___/___

APÊNDICE G – Coleta de Dados

UEM – Universidade Estadual de Maringá
 Curso: Mestrado em Letras – Estudos Literários
 Aluna: Fatima Aparecida de Oliveira Sozza

ATENÇÃO: No espaço para as respostas e no verso desta folha você pode escrever livremente.

COLETA DE DADOS – questionário socioeconômico:

Nome completo: _____

Escola em que trabalha: _____

Assinale a faixa etária em que você se encontra.

() 20 – 29 anos () 30 – 39 anos () 40 – 49 anos () 50 – 59 anos ()
 mais de 60

Endereço residencial (rua, av, nº): _____

_____ Bairro: _____

_____ CEP: _____

Cidade: _____

Residência própria: () sim () não

Fone residencial: () _____ Fone comercial: _____

Acesso a Internet: () casa () da escola () não tem Internet

Graduação em nível superior

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pós-graduação

Curso: _____ () Especialização () Mestrado () Doutorado

Informações funcionais

Tempo de serviço: _____

Carga horária semanal: _____

COLETA DE DADOS – COMPLEMENTAÇÃO:

1) Nome: _____

2) Estado civil:

- solteira
- amasiada
- divorciada
- casada
- desquitada
- viúva

3) Até que série sua mãe ou mulher responsável por você estudou?

- Nunca estudou ou não completou a 4.^a série.
- Completou a 4.^a série, mas não completou a 8.^a série.
- Completou a 8.^a série, mas não completou o ensino médio.
- Completou o ensino médio, mas não fez a faculdade.
- Completou a faculdade
- Não sei.

4) Até que série seu pai ou homem responsável por você estudou?

- Nunca estudou ou não completou a 4.^a série.
- Completou a 4.^a série, mas não completou a 8.^a série.
- Completou a 8.^a série, mas não completou o ensino médio.
- Completou o ensino médio, mas não fez a faculdade.
- Completou a faculdade
- Não sei.

5) Até que série seu cônjuge estudou?

- Nunca estudou ou não completou a 4.^a série.
- Completou a 4.^a série, mas não completou a 8.^a série.
- Completou a 8.^a série, mas não completou o ensino médio.
- Completou o ensino médio, mas não fez a faculdade.
- Completou a faculdade
- Não sei.

6) Em dia de aula, eu gasto fazendo atividades escolares:

- Não faço.
- Consigo fazer tudo na Hora Atividade.
- Aproximadamente 1 hora.
- De 1 até 2 horas.
- De 2 até 3 horas.
- Mais de três horas.

7) Em dia de aula, eu gasto fazendo trabalhos domésticos:

- Não faço.
- Aproximadamente 1 hora.
- De 1 até 2 horas.
- De 2 até 3 horas.
- Mais de três horas.

8) Em dia de aula, quanto tempo reservo para a família:

- Não reservo.
 Aproximadamente 1 hora.
 De 1 até 2 horas.
 De 2 até 3 horas.
 Mais de três horas.

9) Em dia de aula, eu assisto TV:

- Não assisto.
 Aproximadamente 1 hora.
 De 1 até 2 horas.
 De 2 até 3 horas.
 Mais de três horas.

10) Que significados essa prática tem para você?

11) Da infância à juventude qual era a renda familiar, aproximadamente?

- Até um salário mínimo.
 De 1 a 2 salários mínimos.
 De 2 a 5 salários mínimos.
 De 5 a 10 salários mínimos.
 De 10 a 30 salários mínimos.
 De 30 a 50 salários mínimos.
 Mais de 50 salários mínimos.

12) Aproximadamente, que renda familiar você tem hoje?

- De 2 a 5 salários mínimos.
 De 5 a 10 salários mínimos.
 De 10 a 30 salários mínimos.
 De 30 a 50 salários mínimos.
 Mais de 50 salários mínimo.

Obrigada.

Assis Chateaubriand, _____ / _____ / ____.

Assinatura

APÊNDICE H – Roteiro da Entrevista

- 1) Para você o que é leitura?
- 2) Como você descreveria sua relação com a leitura, durante sua vida?
- 3) Por que você acha que essa imagem de leitura foi construída na sua vida? Justifique.
- 4) Como você faz suas leituras? Silenciosa/ Oral/Marca o texto/Relê/Lê sentada/ etc.
- 5) Você se considera uma boa leitora? Sim/Não/Em termos.
- 6) Que importância tem a leitura em sua vida, hoje?
- 7) Neste ano quantos livros você já leu? Título/Autor/Assunto.
- 8) Como você lê textos literários hoje? De alguma maneira você acha que essa prática está relacionada com sua história de leitura?
- 9) Como você avalia sua competência leitora?
- 10) De alguma forma essa competência tem relação com a escola ou com outros meios que apresentaram a leitura para você?
- 11) No passado como era seu espaço de leitura, em que lugar lia? (sala, quarto, embaixo de árvore, mesa, sofá, cama).
- 12) Quais eram seus objetos de leitura? (livros, jornais, revistas, Bíblia, outros livros religiosos).
- 13) Havia algum local na casa reservado para guardar livros?
- 14) Que livros você lembra de ver nesse local?
- 15) Havia ambientes fora da sua casa onde você lia ou que você tinha contato com a leitura? (casa da avó, tia, primos, professoras, vizinhos).
- 16) Como foram suas leituras na escola?

- 17) Quais foram os primeiros livros que você leu na escola?
- 18) Onde era feita a leitura na escola? (sala de aula, biblioteca, no pátio, embaixo de árvore).
- 19) Com que frequência era feita a leitura na escola?
- 20) O que você pensava, sentia da leitura naquela época?
- 21) A leitura era valorizada por você, sua família, seus professores?
- 22) Cite, conte ou narre situações em que a leitura deixou marcas positivas ou negativas para você?
- 23) Com o objetivo de compreender suas orientações de letramento literário e averiguar sua efetiva prática de leitura, escolha um dos textos apresentados, faça uma leitura e registre-a em folha própria.

Obrigada!

APÊNDICE I – Relato da História de Leitura

Nome: _____

Escola: _____

Escreva detalhadamente sua história de leitura, procurando não omitir nenhuma informação. É muito importante que você narre suas experiências de leitura da infância até a vida adulta e profissional, para que nosso estudo tenha fidedignidade. O roteiro abaixo não precisa ser seguido rigorosamente, serve apenas para ajudá-la lembrar fatos significativos de sua história.

Roteiro

A leitura nos primeiros anos de vida: lia histórias / ouvia histórias / quando / onde / quem contava / qual era o assunto / seus primeiros livros / alguém lia na família / você gostava de ler / onde buscava livros / fatos significativos / etc.

A leitura na escola: o que lia / como lia / quando lia / autores e títulos / temas / livros / outros suportes como receitas, bulas etc. / como os professores tratavam a leitura / avaliações / bibliotecas ou não / boas lembranças ou não / você foi obrigado a ler / fatos significativos / etc.

A leitura fora da escola: você lia por conta própria / que livros / de que autores / onde buscava esses livros / outras leituras (revistas, jornais etc.) / quem motivava / fatos significativos / etc.

A leitura na vida profissional: a vida de professor alterou sua postura de leitora / como / por quê / o que lê como professora / para quê / como lê / quando lê / fatos significativos / etc.

O professor leitor: o leitor-professor é diferente de outros leitores / qual a imagem que você tem de si mesmo como leitora / que leitor gostaria de ser / que leitor é / o que gostaria de ter lido / etc.

APÊNDICE K – Dados Pontuais Sobre Práticas de Leitura do Cotidiano

1) Como você classifica sua frequência de leitura?

() freqüentemente () de vez em quando () raramente () sempre

2) Que leituras mais agradam a você?

(Assinale quantas você quiser)

() romance

() literatura cor-de-rosa(Sabrina, Bianca, Júlia)

() policial

() ficção científica

() autobiografia

() poesia

() conto

() não-ficção

() crônica

() crônicas em revistas, jornais

() crônicas de lição de vida (pérolas preciosas)

() auto-estima

() motivação

() cultura

() moda

() beleza

() cozinha

() casa

() horóscopo (previsões)

() personalidades/sociais

() sexualidade

() anúncios de propagandas

() religião

() outros (escreva quais)

3) Que significados essas leituras têm para você? (deleite, evasão, informação, curiosidade, instrumental para o trabalho, outros)

4) Que situações e/ou pessoas têm motivado você para a leitura?

(Assinale quantas você quiser)

- não tenho sido motivado para a leitura
- amigos
- família
- professores
- colegas de trabalho
- reuniões, cursos etc.
- biblioteca
- livraria
- outros (escreva quais)

5) Além de livros, que outros impressos você lê?

(Assinale quantas você quiser)

- gibis
- contrato comerciais
- apostilas
- conta de água/luz/telefone/outras
- panfletos
- bilhetes de passagem
- diários
- ticket de compra
- cartas
- bilhetes
- manuais
- avisos
- rótulos

- bulas de remédio
 cartazes
 receitas culinárias
 outdoor
 outros (escreva quais)

6) Que significados essas leituras têm para você?

7) Você lê jornais?

Sim Não

diariamente semanalmente eventualmente

Quais?

Que seções? Por quê?

8) Que significados essas leituras têm para você?

9) Você lê revistas?

Sim Não

diariamente semanalmente eventualmente

Quais?

Que seções? Por quê?

10) Que significados essas leituras têm para você?

11) Você costuma consultar livros?

() Sim () Não

(Assinale quantas você quiser)

() gramática

() enciclopédias

() dicionários

() livros didáticos

() livros específicos de sua área de trabalho

() outros (escreva quais)

12) Você leu algum livro (completo) nos últimos três meses? Quais?

13) Relate e comente sua última leitura?

14) Que significados teve essa leitura para você?

15) Você acessa a Internet para ler?

() Sim () Não

() freqüentemente () de vez em quando () raramente () sempre

16) Que tipo de texto você lê na Internet?(assinale quantas você quiser)

() notícias

() religião

() textos literários

() horóscopo (previsões)

() textos científicos/teóricos

() esoterismo

() textos informativos

() personalidades/sociais

() textos publicitários

() resumo de novelas

() classificados

() previsão do tempo

() esporte

() e-mails

() entretenimento

() bate-papo

() outros (escreva quais)

17) Que significados essas leituras têm para você?

18) Você fez leituras obrigatórias na escola?

() Sim () Não

Quais? _____

19) Que significados essas leituras tiveram para você?

20) Você frequenta biblioteca?

() Sim? () Não? Por quê?

Especifique _____

Assinatura da professora pesquisada

ANEXOS

ANEXO A

Machado de Assis

A CARTEIRA

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

- Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A idéia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembléa é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, - enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma coisa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinqüenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la.

Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

"Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro", pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dois cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.

"Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer".

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa.

- Nada.

- Nada?

- Por quê?

- Mete a mão no bolso; não te falta nada?

- Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

- Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

- Mas conheceste-a?

- Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

(1884)

Assis, Machado de. Outros contos. Obra completa, v.2. Rio de Janeiro: José Aguilar, p. 961-963.

ANEXO B

Trem de ferro (Manuel Bandeira)

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim

Oô...

Café com pão

Quando me prendero

Agora sim

No canaviá

Voa, fumaça

Cada pé de cana

Corre, cerca

Era um oficiá

Ai seu foguista

Oô...

Bota fogo

Menina bonita

Na fornalha

Do vestido verde

Que eu preciso

Me dá tua boca

Muita força

Pra mata minha sede

Muita força

Oô...

Muita força

Vou mimbora vou mimbora

Não gosto daqui

Oô...

Nasci no sertão

Foge, bicho foge, povo

Sou de Ouricuri

Passa ponte

Oô...

Passa poste

Passa pasto

Vou depressa

Passa boi

Vou correndo

Passa boiada

Vou na toda

Passa galho

Que só levo

De ingazeira

Pouca gente

Debruçada

Pouca gente

No riacho

Pouca gente...

Que vontade de cantar!

BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.