

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE LITERATURA E  
FORMAÇÃO DE LEITORES**

CRISTINA MARIA DA CONCEIÇÃO DIAS

Santos

2010

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE LITERATURA E  
FORMAÇÃO DE LEITORES**

**CRISTINA MARIA DA CONCEIÇÃO DIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos

2010

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS  
*SiBiU*

---

D541r DIAS, Cristina Maria da Conceição  
Representações de professores de Língua Portuguesa sobre  
Literatura e formação de leitores./Cristina Maria da Conceição Dias - Santos:  
[s.n.] 2010.  
145 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de  
Santos, Programa em Educação)

I. DIAS, Cristina Maria da Conceição. II. Título.

CDU 37(043.3)

---

## **COMISSÃO JULGADORA**

---

Orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla  
Membro Nato -UNISANTOS

---

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos  
Membro Titular - PUC-São Paulo

---

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa  
Membro Titular- UNISANTOS

## **Agência Financiadora**

Este trabalho foi financiado pelo *Programa Bolsa Mestrado* da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/ SEE- São Paulo.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_.

Leo e Adriano,

Tenham certeza de que o apoio, a compreensão e o carinho que me dedicaram foram fundamentais para que eu pudesse realizar este sonho.  
Dedico este trabalho a vocês, meus amados.

## AGRADECIMENTOS

A melhor parte é poder agradecer a tantos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se realizasse.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela oportunidade que me concedeu para realizar este sonho, há muito tempo acalentado. E, a Ele, peço bênçãos a todas as pessoas que contribuíram neste processo.

Agradeço à Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla, minha Orientadora, pela competência com que me conduziu nesta caminhada e, também, pela atenção e pelo carinho que recebi.

À Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos e Profa. Dra. Sanny da Silva Rosa, pela significativa contribuição que trouxeram para este trabalho e, em especial, pelo carinho e delicadeza com que o fizeram.

À Profa. Dra. Sueli Mazzilli, pelo exemplo de clareza e objetividade, absolutamente necessárias no fazer acadêmico e, especialmente, por nos ter ensinado a olhar para nossos projetos iniciais com seriedade, mas sem abrir mão da leveza e da “descomplicação”.

À Profa. Dra. Maria Amélia S. Franco, por suas aulas que muito contribuíram para que eu ampliasse minha visão sobre educação e pelo carinho.

Às demais professoras doutoras do Programa de Mestrado da Universidade Católica de Santos.

A todos os professores que me ensinaram com seu exemplo a continuar acreditando que educação de qualidade é possível e que formar leitores faz parte disso.

Às minhas irmãs que muito me incentivaram nesta jornada.

Aos professores e professoras que participaram voluntariamente desta pesquisa, pelo carinho, pela atenção e pela valiosa contribuição para que este trabalho pudesse ser realizado.

Ao Prof. Darrell S. Champlin, por sua competência e profissionalismo.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos compartilhados e pelo carinho.

À Profa. Sandra Mara da S. Andrade, pela parceria e pelo bom humor de sempre.

Ao Prof. Me. Aduino G. da Rocha, pelas dicas preciosas no início da caminhada.

À amiga Profa Me. Maria Celeste de Jesus Mendes, pelo exemplo.

À Profa. Me. Lilian Gonçalves de Oliveira, pelo incentivo para que eu iniciasse esta caminhada.

Aos colegas com os quais trabalho e com quem compartilho esperanças.

À Ana Lúcia, secretária do Programa de Mestrado em Educação, pela gentileza e pelo atendimento sempre carinhoso.

À Irismar, do COPOP, pela atenção e gentileza.

À querida Ivani, da Livraria, pelo carinho de sempre.

Aos funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

DIAS, Cristina Maria da Conceição. *Representações de professores de Língua Portuguesa sobre Literatura e formação de leitores*. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2010.

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo conhecer as representações de professores de Língua Portuguesa sobre Literatura e identificar uma possível relação com suas práticas, tendo em vista a formação de leitores. Este trabalho se apóia em conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978, 2003, 2005), nos estudos sobre o ensino da literatura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; LAJOLO, 1997, 2001, 2008) e sobre o trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005; ABDALLA, 2006, 2008). Na perspectiva de uma abordagem qualitativa de pesquisa, participam como sujeitos, dez professores da disciplina pertencentes à rede estadual de ensino de São Paulo, que lecionam em diferentes escolas das cidades de Santos e São Vicente. Como procedimentos metodológicos, utilizamos, em uma primeira etapa, um Questionário contendo questões fechadas, abertas e de evocação, que foi aplicado aos dez sujeitos, com o intuito de caracterizá-los. Posteriormente, dois dos sujeitos foram entrevistados para um aprofundamento de questões ligadas à temática da pesquisa. Os dados empíricos foram organizados em uma Categoria de Análise denominada *Formação de Leitores*, constituída por três unidades de sentido: 1ª) *Experiências de Leitura*, que nos permitiu conhecer as vivências de leitura dos sujeitos; 2ª) *Formação do professor de Literatura*, que orientou nosso olhar para as questões ligadas às necessidades específicas do professor de Literatura; e 3ª) *Práticas Formativas*, que indicam a relação entre as experiências vividas e as práticas que favorecem a formação de leitores nas aulas de Literatura. A análise dos dados revelou que os sujeitos *ancoraram* a ideia de Literatura em suas próprias experiências de leitura, vividas no cotidiano desde a infância, indicando uma estreita relação entre a representação positiva de literatura que construíram e a escolha de suas práticas objetivando a formação de leitores.

**Palavras-chave:** Literatura, representações de professores, formação de leitores

DIAS, Cristina Maria da Conceição. *Representations of Portuguese Language teachers about Literature and forming readers*. (dissertation) Master's Degree in Education. Santos Catholic University, 2010.

## SUMMARY

The purpose of this research project was to get to know the representations Portuguese Language teachers have about Literature and to identify a possible relationship such representations have with their practice in forming readers. The study is based on concepts featured in Moscovici's Theory of Social Representations (TSR), (1978, 2003, 2005), on studies carried out regarding teaching literature (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; LAJOLO, 1997, 2001, 2008), and on the teacher's work (TARDIF and LESSARD, 2005; ABDALLA, 2006, 2008). From the qualitative survey approach perspective, study subjects were ten Portuguese Language teachers working for the São Paulo state school system and teaching at different schools in the cities of Santos and São Vicente. As methodological procedures, in a first stage we used a Questionnaire containing closed, open, and evocation questions, which was applied to the ten subjects aiming to characterize them. Later, two of the subjects were interviewed to collect further details about issues related to the theme of the research. The empirical data were organized in an Analysis Category called *Reader Formation*, which was composed of three units of meaning: 1) *Literature Experiences*, which allowed us to get to know the subjects' reading experiences; 2) *Literature Teacher Training*, which guided our interest towards matters connected to each Literature teacher's specific needs; and 3) *Forming Practices*, which indicate the relationship between the experiences the person actually had and their practices that favor forming readers in Literature classes. The analysis of the data showed that the subjects *anchored* the idea of Literature on their own reading experiences, which they had in their daily lives ever since childhood, indicating there is a tight relationship between the positive representation of literature they built and the choice they made for their practices aiming to form readers.

**Key words:** Literature, teacher representations, forming readers

## LISTA DE SIGLAS

<b>BLOGS</b>	Contração do termo “ <i>web log</i> ”, site de atualização rápida
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Normas Pedagógicas
<b>CIERS</b>	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>FCC</b>	Fundação Carlos Chagas
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP3</b>	Leitor eletrônico que armazena e reproduz arquivos de áudio do tipo mp3
<b>MP4</b>	Aparelho genérico que reproduz arquivos digitais de áudio e vídeo
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>SEE</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>RS</b>	Representações Sociais
<b>TRS</b>	Teoria das Representações Sociais

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I</b>	Perfil dos Sujeitos Respondentes .....	53
<b>Quadro II</b>	Lócus de Atuação dos Sujeitos .....	57
<b>Quadro III</b>	Instrumentos e Procedimentos de Coleta .....	58
<b>Quadro IV</b>	Categoria Formação de Leitores .....	61
<b>Quadro V</b>	Primeiros Contatos com o Texto Literário .....	65
<b>Quadro VI</b>	Influências na Formação do Leitor .....	71
<b>Quadro VII</b>	Necessidades Profissionais .....	76
<b>Quadro VIII</b>	Necessidades Específicas no Ensino de Literatura .....	81
<b>Quadro IX</b>	Ancoragem de Literatura .....	83
<b>Quadro X</b>	Dimensões da Experiência .....	87

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I**

Leitura e formação de leitores.....	26
1. Considerações sobre a noção de leitura.....	26
2. Literatura e leitura literária na escola .....	30
3. A formação de leitores.....	35
3.1 Aspectos da formação do leitor.....	37

### **CAPÍTULO II**

Da Teoria das Representações Sociais: algumas aproximações.....	40
1. Representações sociais: o conceito e sua origem.....	41
2. O fenômeno das representações sociais: alguns elementos em destaque .....	42
2.1 Os processos de <i>objetivação</i> e <i>ancoragem</i> .....	43
2.2 Informação, campo de representação e atitude.....	46

### **CAPÍTULO III**

O propósito da pesquisa e o percurso de sua realização .....	48
1. A natureza da pesquisa .....	48
2. O percurso da pesquisa: os sujeitos, os instrumentos e as técnicas da coleta de dados.....	51
2.1 Os sujeitos .....	52
2.2 Da definição das fases aos instrumentos e técnicas para a coleta de dados.....	58
2.3 Da organização e da análise dos dados: definindo alguns pressupostos.....	59

### **CAPÍTULO IV**

Das representações sociais dos professores sobre a literatura na formação de leitores.....	62
1. Das Experiências de Leitura (1ª unidade de sentido).....	63
2. Da Formação do Professor de Literatura (2ª unidade de sentido).....	73

3. Das Práticas Formativas (3ª unidade de sentido).....	80
3.1 Saberes da Experiência .....	91
3.2 Contexto de Sala de Aula .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>111</b>
Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
Anexo II – Tabulação das respostas às questões abertas do Questionário.....	114
Anexo III – Transcrição das Entrevistas .....	120
Anexo IV – Roteiro do Questionário.....	130
Anexo V – Roteiro das Entrevistas .....	144

## INTRODUÇÃO

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre o que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante (FREIRE, 2002, p.41).

Em nossa sociedade, nunca tantas pessoas tiveram acesso a tantos recursos tecnológicos de comunicação, estabelecendo contato, obtendo informações com rapidez e eficiência como nestes dias.

O homem está cada vez mais aberto ao aprendizado sobre a utilização das novas tecnologias de que dispõe e, ao mesmo tempo em que assimila esse conhecimento prático, adota comportamentos que revelam a influência dessa nova interação. O imediatismo não é uma característica humana que surgiu com o avanço das tecnologias, mas tem-se revelado mais frequente, talvez porque as pessoas tendem a se acostumar com a rapidez dos resultados que as tecnologias oferecem atualmente.

Nas salas de aula, o professor disputa a atenção dos alunos com celulares, MP3, MP4 e outros aparelhos, cada dia mais avançados, que encantam seus usuários. E o que, antes, era um comportamento característico da adolescência, passa a ser identificado cada vez mais cedo, no Ensino Fundamental: alunos, desafiando as normas escolares, insistem em naturalizar o uso dessas tecnologias durante as aulas, por exemplo.

O papel da escola como espaço de legitimação do conhecimento é questionado pelos alunos que sentem a defasagem entre o que sabem e aprenderam fora do ambiente escolar e o que, nele, lhes é oferecido. Entre os jovens preocupados com sua colocação no mercado de trabalho, surgem dúvidas quanto ao valor do que lhes é ensinado na escola. O que é importante aprender? O que é útil?

Diante desse quadro, as palavras de Freire (2002), que serviram de epígrafe desta Introdução, renovam nossas intenções. Pensar certo na questão da formação de leitores

implica considerarmos a realidade atual da sociedade em que vivemos e o seu reflexo na sala de aula.

Em nossa perspectiva, compreendemos a formação de leitores como uma das dimensões do trabalho do professor de Língua Portuguesa e a Literatura como uma das manifestações da Arte mais presente no ambiente escolar, embora nem sempre valorizada pelos alunos.

Acreditando na importância da reflexão sobre aspectos ligados à docência, e tendo como foco a formação de leitores, procuramos investigar que representações professores de Língua Portuguesa construíram de Literatura e de que modo estas se revelam em suas práticas. Nesse processo, consideramos muito significativa a história de formação desses leitores que se tornaram professores formadores de leitores. E, a fim de contextualizar o trabalho, explicitando melhor a origem da questão-problema, apresento um breve relato sobre minha formação inicial como leitora e como professora.

Comecei a ler os clássicos infantis antes mesmo de ser alfabetizada. Li pelas ilustrações o livro O Gato de Botas e isso despertou minha curiosidade sobre o formato das letras cujo significado desconhecia. Nunca me senti pressionada a ler um livro porque teria uma prova sobre ele.

Em verdade, passei todo o período de educação básica, em escolas públicas, sem que um livro me tivesse sido indicado ou exigido como leitura para qualquer tipo de avaliação. Nas aulas de Português, fazíamos a leitura somente de excertos no livro didático. Nessa fase, fora das atividades escolares, li vários contos infantis em coleções que ganhava de presente.

No 2º Grau, hoje, Ensino Médio, estudei sobre Camões, mas não tive aulas de leitura de seus sonetos. Tive provas sobre a biografia e a produção literária de Machado de Assis e de Eça de Queirós, mas não foram lidas suas obras para discussão durante as aulas. As atividades

que envolviam leitura eram as propostas nos livros didáticos da época, que traziam um excerto e algumas questões de interpretação, apenas.

Acabei construindo meu próprio caminho de leitura. Os textos literários que li, até chegar à universidade, foram escolhas minhas. Talvez eu tivesse querido ler alguns autores, que hoje admiro, já naquela época, se tivesse tido contato com suas obras na escola. Certamente, apreciaria poder compartilhar minhas leituras durante as aulas, mas nunca houve oportunidade. Por isso, creio que a formação de um leitor não se dê exclusivamente na escola, porém, não fazer uso desse espaço e desse tempo, considero um desperdício.

Com relação a minha carreira como docente, eu a iniciei como professora de Educação Básica, contando apenas com o Curso de Magistério. E, logo no primeiro ano como docente, senti necessidade de continuar meus estudos na busca de respostas para minhas inquietações que começavam a surgir com a experiência de sala de aula.

No curso de Letras, fortaleci a ideia de que ler se aprende lendo e de que, no processo de amadurecimento do leitor, a mediação feita pelo professor é fundamental. Durante as aulas das disciplinas ligadas à Literatura, nossas professoras faziam esse trabalho de mediação, enquanto nos alertavam sobre o fato de a leitura ser uma prática solitária. Portanto, a construção do sentido do que líamos dependia de um processo interior, sobre o qual elas nos orientavam. Mas cada um de nós era responsável pelo próprio desenvolvimento.

Durante a formação inicial, esse tipo de orientação é muito importante, pois o professor não deve ser visto pelo aluno como um intérprete oficial do texto ou um decifrador de palavras desconhecidas. Ele precisa estabelecer o seu limite como mediador e, como nos diz Lajolo (2008, p. 105), tomando cuidado para não afastar de sua prática docente o artesanato que a leitura exige.

Penso que esse artesanato, ao qual a pesquisadora se refere, pode ser discutido e refletido, sob o ponto de vista técnico, durante a formação inicial, porém o professor/leitor

segue pela vida desenvolvendo sua prática de leitura. E é esse processo que lhe dá sustentação no papel de mediador. Quanto à função de “decifrador de significados” (LAJOLO, 2008, p.105), o professor precisa aprender, com a experiência, modos de incentivar seu aluno a buscar o significado das palavras e do texto como um todo – esta é uma das facetas do trabalho do formador de leitores.

Com esse entendimento, ingressei no serviço público, em uma escola da rede estadual de São Paulo, lecionando Língua Portuguesa e Literatura para turmas do Ensino Médio.

No cotidiano de sala de aula, encontrei, desde o início, alunos resistentes à leitura. Anos depois, em diferentes turmas, ainda era comum os alunos gostarem de me ouvir contar as histórias dos livros, nas Rodas de Leitura. Mas não queriam ler porque dava trabalho, era chato ou cansava. Assim, diante daquela situação, iniciei uma atividade que me ajudou muito na reflexão sobre meu trabalho: o registro das ocorrências em minhas aulas em um “diário de bordo”. Nele escrevia minhas intenções e frustrações a cada nova sequência didática.

Foi lendo o que havia registrado sobre uma determinada aula, que me ocorreu montar uma caixa de leitura especial: reuni livros infanto-juvenis cujas histórias se pareciam um pouco com as dos próprios alunos. Foi uma atividade bem-sucedida, os resultados foram animadores, mas nem tudo se resolveu assim.

Continuei a encontrar alunos de todas as idades, refratários às práticas de leitura em sala de aula, dispersivos e impacientes com a linguagem literária e que, quando perguntados, respondiam que não gostavam de ler e ponto. Na maioria das vezes, esses alunos não tiveram uma oportunidade de aproximação com o livro fora da escola, em situação de puro prazer de leitura, longe de cobranças e expectativas. Alguns relataram que o primeiro livro infantil que leram tinha sido na escola, outros, ainda, disseram que até aquele momento só tinham lido textos em livro didático, também na sala de aula. Esses alunos me informaram que em suas casas não havia livros e que seus pais não tinham hábito de ler, nem mesmo jornal.

Nesse contexto, entendo que o ensino da leitura, assim como qualquer outro dentro do ambiente escolar, está sujeito ao consentimento dos alunos, sem o que, a interação necessária ao processo de aprendizagem não acontece. Na visão de Tardif e Lessard (2005, p. 35), os alunos, por serem forçados a ir à escola, são como clientes involuntários do trabalho docente. Contudo, mesmo diante deste quadro desafiador, acredito que as atividades de leitura possam ser momentos prazerosos e que permitam a realização do trabalho do professor na formação de jovens leitores. Mas esse trabalho não se faz isoladamente em relação ao contexto social do qual os alunos participam. É importante ressaltar o papel da família no desenvolvimento emocional e intelectual do aluno, contribuindo na valorização do processo de aquisição do hábito da leitura.

O jovem que hoje ocupa os bancos escolares traz consigo uma bagagem de informação cada vez maior, advinda de outros ambientes. E, como diz Tardif (2006, p.143), o aluno está mais consciente de que a escola não é o único lugar onde ele aprende. Neste novo quadro social, qual o papel da escola como *locus* de aprendizagem, tendo em vista a formação de leitores?

Os alunos de hoje, que Tardif (2006) considera “mais pragmáticos e utilitaristas”, fazem parte de uma nova realidade escolar. Considerando esse fenômeno, ao qual o autor chama de “pragmatização dos conhecimentos” (2006, p.147), o docente, mais do que nunca, precisa estar atento, de modo a valorizar suas práticas em relação à formação do leitor, uma vez que, nos dias atuais, o tempo consagrado à aprendizagem tornou-se sinônimo de investimento.

Foi pensando nisso que procurei, no Programa de Mestrado em Educação, o embasamento teórico para melhor refletir sobre minhas inquietações pessoais relacionadas ao ensino de literatura e à formação de leitores. E, nessa perspectiva, transformei essa

problemática numa primeira questão de pesquisa: as aulas de Literatura contribuem para formação de leitores?

Participando do Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino e Práticas Pedagógicas”<sup>1</sup>, optei pela construção de um objeto de pesquisa que focasse o olhar nas representações de professores sobre Literatura.

Assim, o objetivo principal deste trabalho definiu-se em investigar as representações que professores de Língua Portuguesa construíram sobre Literatura e de que modo estas se revelam em suas práticas, contribuindo para a formação de leitores; e os objetivos específicos delimitados foram:

- conhecer indicadores da formação do professor de Literatura;
- investigar como os professores percebem o texto literário como instrumento de suas práticas na formação de leitores.

Querendo ouvir e saber o que pensam professores sobre o nosso objeto de estudo, porém não sendo possível fazer a coleta com um grande número de sujeitos, decidimos por um grupo composto por dez professores de diferentes escolas da rede estadual de ensino.

A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu a partir de dois critérios: experiência e localidade no exercício profissional. Deste modo, selecionamos dez professores com experiência mínima de cinco anos, que lecionam em diferentes escolas da rede estadual de ensino das cidades de Santos e São Vicente.

O critério experiência pareceu-nos importante na medida em que permite colher informações de professores que já passaram pelo período inicial do exercício da profissão e que conhecem as especificidades desse trabalho, tendo passado por mais de uma escola.

---

<sup>1</sup> Este Grupo, credenciado pelo CNPq, é coordenado pelas Profas. Dras. Ângela Maria Martins e Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e tem desenvolvido pesquisas em torno das representações sociais de professores e alunos sobre o trabalho e a profissão docente. Algumas pesquisas desenvolvidas neste grupo estão integradas ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS – Ed/Fundação Carlos Chagas/FCC).

A escolha pela localidade está relacionada à nossa opção por um número reduzido de sujeitos, porém que estivessem em exercício em ambientes diferentes, com públicos de cidades diferentes, embora próximas.

Os primeiros dados de pesquisa levaram à sua organização em dois eixos, considerando a:

- formação do sujeito como leitor e como professor;
- representações de Literatura.

O primeiro eixo trata da formação do leitor que se tornou professor formador de leitores. Nesse aspecto, agrupará informações pertinentes à base de sustentação para a construção de representações de Literatura.

A seguir, o eixo das representações de Literatura relaciona os dados referentes ao objeto desta investigação, no que diz respeito às *experiências de leitura* vividas pelos sujeitos e às *práticas formativas* que receberam como alunos e que fazem parte de seu cotidiano como professores.

Para fundamentar a análise nos apoiamos em pressupostos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), que considera a representação como um sistema de interpretação, pessoal ou de um grupo. Esse sistema regula e orienta o comportamento do indivíduo ou do grupo sobre um dado objeto representado. No caso desta pesquisa, as representações que os professores trazem sobre Literatura dizem respeito à maneira como esses sujeitos se relacionam com a leitura do texto literário nas aulas de Literatura e de que modo conduzem suas práticas, visando à formação de leitores.

Essa organização inicial permitiu a construção de um Quadro de Categoria de Análise, apresentado no Capítulo III, p. 61, que traz as unidades de sentido e respectivos indicadores relacionados à Formação de Leitores, por meio dos quais procedemos o tratamento e a análise dos dados coletados.

Partimos do pressuposto de que o professor, que traz uma imagem positiva de Literatura, acredita em sua contribuição na formação de leitores e utiliza práticas que tornam as leituras significativas para seus alunos.

A partir da análise dos dados, procuramos mostrar que as escolhas que o docente faz, sejam dos textos ou das práticas, estão relacionadas com uma representação anterior, que se constituiu ao longo de sua vida, por meio de experiências agradáveis ou não, mas certamente significativas. E essas experiências se refletem na maneira como esse docente, num primeiro momento, escolhe/decide e, em seguida, conduz suas práticas nas atividades de leitura.

Neste sentido, para a análise das representações dos professores nos baseamos nos seguintes referenciais teóricos: da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; 2005), assumimos alguns pressupostos; dos estudos sobre ensino de Literatura (COELHO, 1993; LAJOLO e ZILBERMAN, 1996 e LAJOLO, 1997, 2001, 2008) nos orientamos quanto à relação *leitura literária e formação de leitores*, indicando a essência de nossa pesquisa. E, para refletirmos sobre a relação *trabalho docente e o contexto de sala de aula*, nos fundamentamos em Tardif e Lessard (2005) e Abdalla (2006, 2008).

A partir da definição do objeto de pesquisa, a seleção do referencial teórico deu-se da seguinte forma: primeiramente, além de uma busca por material em bibliotecas não virtuais da Universidade Católica de Santos/UniSantos, foi feito um levantamento de trabalhos de pesquisa, por acesso *on line* via portais CAPES, PUC-SP e USP, sendo consideradas teses e dissertações publicadas em programas de Educação, Linguística e Letras; com o auxílio de palavras-chave como: literatura; leitura literária; representações sociais de professores.

Durante essa primeira etapa, optamos por um recorte que limitou o material bastante vasto nos trabalhos desenvolvidos no período entre 2005 e 2008. Ainda com um grande número de pesquisas nas três áreas - leitura literária, formação de leitores e representações

sociais -, decidimos selecionar os trabalhos de Oliveira (2005), Tavares (2007) e Feitosa (2008), relacionados com o nosso propósito de pesquisa.

Em seus estudos sobre representações sociais de professores de Educação Física, e que discutem a questão de como os docentes veem a importância da disciplina e sobre o papel formativo desse componente curricular numa perspectiva interdisciplinar, Oliveira (2005) identificou contradições no discurso de seus sujeitos que, mesmo tendo revelado uma imagem positiva da disciplina, apresentaram dificuldades em estabelecer suas especificidades. Nessa pesquisa, os docentes revelaram também que se sentem colocados em segundo plano no contexto escolar. Os resultados apontam o início de uma fase de mudança de representações desses professores. Buscamos, também, saber que representações professores de Literatura trazem sobre o componente curricular, porém partimos de suas percepções para focarmos nossa atenção nas práticas envolvidas na formação de leitores.

Em outro trabalho de investigação, Tavares (2007) discute o pequeno espaço que o texto poético ocupa no cotidiano escolar. Segundo a pesquisadora, o ensino da poesia contribui na formação dos alunos nas dimensões sociolinguística, cognitiva e afetiva, desfazendo a crença na impossibilidade de se ler literatura com adolescentes. A pesquisa aponta a importância do mediador na formação do leitor, contribuindo no processo de interação leitor-texto e, também, na adesão às atividades propostas. O que confirma a importância da discussão sobre a formação de leitores para o texto literário e, nessa perspectiva, a importância do professor e de suas práticas no processo.

No campo das pesquisas sobre leitura e literatura, temos o trabalho de Feitosa (2008), que se ocupa de investigar a literatura como atividade escolar. Neste estudo, a autora trata de analisar o suporte pelo qual o texto literário chega ao professor e ao aluno: o livro didático. Feitosa (2008) investiga como esse tipo de publicação apresenta os textos literários e como as políticas adotadas implicam na composição desse material. Analisando obras para uma

determinada série, anteriores e posteriores aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a pesquisadora discute o papel da leitura literária no processo formativo do indivíduo e a importância do educador nesse contexto. A autora chama a atenção para a importância dos recursos utilizados pelos professores no cotidiano das aulas de leitura literária.

Nossa proposta de pesquisa está voltada às representações que do professor sobre a leitura literária que pode acontecer em atividades leitoras, envolvendo diversos recursos, dentre eles, o livro didático. Contudo nos ocuparemos da relação entre as representações de Literatura e o desenvolvimento das práticas que podem ou não se utilizar de suportes como aquele que Feitosa (2008) analisa.

A segunda fase da revisão bibliográfica desenvolveu-se ao longo do curso, sendo que se constituiu, em grande parte, das indicações de leitura feitas pelas professoras responsáveis pelas disciplinas e pela orientadora; e teve como objetivo encontrar produções sobre representações sociais, trabalho docente e práticas pedagógicas que dessem maior sustentação no momento da análise.

Além das dissertações e teses de Oliveira (2005), Tavares (2007) e Feitosa (2008), a leitura de autores que tratam de questões ligadas à leitura e, em especial, à leitura literária, fundamentaram a compreensão sobre o foco de nosso estudo. Assim, Malard (1985), Lajolo e Zilberman (1991, 1996) e Lajolo (1997, 2001, 2008) promovem uma reflexão sobre a leitura na escola, trazendo dados históricos importantes para a compreensão do quadro que se apresenta hoje. Martins (1993) contribui, juntamente com Orlandi (2001), para nossa compreensão do que vem a ser leitura. Coelho (1993) amplia nossa visão sobre abordagens, leituras e análises literárias, enquanto Rangel (2005) aproxima a questão da representação sobre a leitura na escola. Esse grupo de autoras confirma, em suas obras, que a leitura precisa ser vista como prática social cujo impacto vai além dos bancos escolares.

Autores como Jodelet (2001, 2005), Sá (1998, 2001,2002) e Vala (2004) muito contribuíram com seus estudos para uma melhor compreensão da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978). E, neste sentido, para um melhor entendimento das representações dos professores sobre a literatura na formação de leitores.

De acordo com a natureza desta pesquisa, a abordagem metodológica aqui utilizada é de cunho qualitativo e, nesta perspectiva, foram significativos para a organização, tratamento e análise dos dados empíricos, os estudos de Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (2000) e Franco (2007).

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: um Questionário com questões fechadas, abertas e de evocação e um roteiro de Entrevista Semi-Estruturada. Tais instrumentos foram elaborados na perspectiva da análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2000). Deste modo forneceram informações sobre os sujeitos pesquisados, tanto em relação ao seu perfil pessoal quanto ao profissional, no componente específico de Literatura, considerando o contexto em que atuam.

Quanto a sua organização, este trabalho estrutura-se em quatro capítulos:

O Capítulo I – **Leitura e formação de leitores** – apresenta, inicialmente, os pressupostos que orientam as reflexões sobre o conceito de leitura; em seguida delimita o conceito de literatura que assumimos neste trabalho e, por fim, trata da questão da formação de leitores.

O Capítulo II – **Da Teoria das Representações Sociais: algumas aproximações** – primeiramente, apresenta alguns apontamentos sobre a origem do conceito de representação social e de sua inserção no campo da psicologia social. Num segundo momento, trata de pressupostos da teoria que serão utilizados na análise dos dados.

O Capítulo III – **O propósito da pesquisa e o percurso de sua realização** - descreve em primeiro lugar a natureza do trabalho. Em seguida, trata do percurso metodológico

percorrido: apresenta os sujeitos da pesquisa; os instrumentos e as técnicas utilizados para a coleta de dados; assim como alguns pressupostos teórico-metodológicos referentes à análise de conteúdo.

O Capítulo IV – **Das representações sociais dos professores sobre a literatura na formação de leitores** - apresenta a análise dos dados coletados, de acordo com a fundamentação teórica adotada. Esta análise está organizada em um quadro de análise composto por uma categoria: *Formação de Leitores*, constituída por sua vez, pelas unidades de sentido *Experiências de Leitura*, *Formação do Professor de Literatura e Práticas Formativas*.

Nas **Considerações Finais**, a partir de uma síntese dos resultados da pesquisa, são apresentadas as conclusões possíveis e as proposições deste trabalho. Nosso objetivo foi investigar as representações de professores de Língua Portuguesa sobre Literatura e de que modo esta se revela em suas práticas, tendo em vista a formação de leitores. A partir da análise dos dados, nosso propósito é contribuir para uma reflexão sobre as práticas de leitura na escola.

## CAPÍTULO I

### LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE,1989, p.12)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar conceitos importantes com os quais trabalhamos nesta pesquisa, dando os limites dos recortes aqui assumidos. Isto porque nos parece necessário esclarecer com o que o professor de Língua Portuguesa lida enquanto ensina leitura literária. A historicidade que está no bojo desse trabalho não poderia ser suprimida, embora não seja o objeto de nossa investigação. Assim, primeiramente, o capítulo apresenta considerações sobre a noção de *leitura* e traz posicionamentos de Lajolo (2008), Martins (1993), Orlandi (1996, 2001) e Rangel (2005), que discutem diferentes aspectos do conceito.

Em seguida, temos o conceito de *literatura*, necessário à compreensão do recorte que optamos nesta pesquisa, e sobre o qual são apresentadas algumas reflexões de Lajolo (2008), Malard (1985), Lajolo e Zilberman (1996) sobre a questão da leitura literária no Brasil e sobre a valorização deste saber.

Finalizando o capítulo, abordamos a questão da *formação de leitores*, com a ajuda de Lajolo e Zilberman (1996) e de Coelho (1993).

#### 1. Considerações sobre a noção de leitura

A leitura de um texto pode ser relacionada à ideia de um tecido que se vai constituindo na medida em que o sentido se constrói. O que poderia permanecer um emaranhado de palavras vai, aos poucos, ganhando forma. E assim, também, aos poucos, a leitura vai se tornando compreensível e significativa para o leitor.

Para tratar da importância da leitura, retomamos as palavras que compõem a epígrafe deste capítulo e que nos trazem à lembrança nossas primeiras experiências de leitura. Freire (1989) afirma que antes de conhecermos a leitura da palavra, já possuímos uma leitura de mundo que estará sempre em relação com a leitura da palavra.

Mas, o que é a leitura? Responder a essa pergunta não parece ser tão simples. A leitura é frequentemente relacionada à decodificação da escrita, porém não é somente isso. Podemos chamar de leitura quando uma pessoa entende um gesto, uma expressão fisionômica, mas ainda não encerraríamos a questão.

A noção de leitura é abrangente e envolve a compreensão de diferentes elementos em situações variadas de comunicação, podendo ser aplicada a textos de naturezas distintas como visual, sonora, tátil, olfativa e outras mais. Com relação a essas múltiplas dimensões do conceito e, na mesma perspectiva de Freire, Lajolo (2008) nos diz que:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do vôo das arribações que indicam a seca – como sabem quem lê *Vidas secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (p.7)

Não existe uma definição única e fechada sobre o que é leitura. O que há em comum entre as diferentes interpretações é o fato de existir uma relação comunicativa entre o objeto da leitura e o leitor, do qual falaremos mais adiante. Neste entendimento, consideramos objetos de leitura: o céu nublado antes da chuva; um olhar que se desvia; o comportamento de um animal de estimação; uma pauta musical que indica as notas a serem *lidas* e interpretadas; um texto escrito ou em outros tantos suportes em situações comunicativas.

Reconhecida a natureza polissêmica do conceito de leitura, faz-se necessário refletirmos acerca do que envolve esta prática. E, na tentativa de sintetizar as inúmeras concepções de

leitura, Martins (1993) formulou duas caracterizações para o termo:

1. como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
2. como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).(MARTINS, 1993, p. 31)

De acordo com a autora, as duas dimensões são necessárias, pois, decodificar sem compreender é inútil; por outro lado, compreender sem antes decodificar é impossível. O que nos leva a concordar quando ela nos diz que “é preciso pensar a questão de forma dialética” (p.32).

Com relação ao ensino da leitura, Orlandi (2001) se posiciona afirmando não acreditar em que se deva restringir a reflexão da leitura aos aspectos técnicos, pois isso conduz a uma abordagem limitada em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. Para a pesquisadora:

(...) a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (p.35-36)

O conceito de leitura que assumimos nesta pesquisa revela a nossa concordância com as palavras de Orlandi (2001). Nosso objeto de pesquisa envolve as representações de Literatura, que por sua vez trata da compreensão e fruição do texto literário. Este nível de leitura ultrapassa os limites da decifração das letras que compõem as palavras e/ou da pura e simples captação da informação/mensagem. Vai além destes estágios mais superficiais do ato de ler, configurando a dimensão em que o sentido do texto é construído pelo leitor num processo de co-autoria e que envolve múltiplas relações, implicando um trabalho intelectual geral, a ser desenvolvido na escola, como aponta Orlandi (2001).

Nesta concepção, a leitura exige relações interativas das quais o leitor participa ativamente junto a outros elementos que estruturam a comunicação. Na visão de Rangel (2005):

Ler; assim como escrever, então, são atos de comunicação verbal caracterizados pela relação cooperativa entre o emissor e o receptor, pela transmissão de intenções e conteúdos e por apresentarem uma forma adequada à sua função. (p.18)

A autora esclarece que essa abordagem de leitura é nomeada por Coracini (*apud* Rangel, 2005, p.18) como *interacionista* ou *cognitivo-processual*, por enfatizar o processo de interação texto-leitor ou autor/texto/leitor. Nesta perspectiva, a leitura demanda o acionamento de habilidades por parte do leitor de modo que este perceba a estrutura do texto, faça inferências, reconheça intencionalidades como a atribuição de sentido, dentre outros processos desencadeados durante o ato da leitura e que concorrem para a sua compreensão.

Assim, a leitura está intimamente relacionada com a capacidade de reconhecer “pistas” que levem à construção do sentido global do texto. E, nesta dimensão do ato de ler, o leitor percorre o caminho da legibilidade textual, reconhecendo o que não está expresso literalmente. Preenche as lacunas criadas pelo escritor e entra no espaço da descoberta dos significados, fazendo uso de seu repertório cada vez mais amplo.

Por essa abordagem, é inegável a importância da escola como lugar privilegiado para a aquisição e desenvolvimento dessa competência de leitura<sup>2</sup>, que muitos jovens ainda nem imaginam existir. Acreditamos ser a ausência desse nível de competência, um dos motivos, não o único, que levam os alunos mais refratários a encararem a leitura de uma obra literária como um “desafio” insuperável.

Consideramos que, muitas vezes, falta o incentivo familiar às práticas de leitura, não havendo exemplos a seguir, e, somando-se a isso, os apelos sociais que atraem a atenção dos

---

<sup>2</sup> O termo *competência* é compreendido, neste trabalho, como a condição do exercício da leitura com autonomia. Leitura esta que vai além da busca pela informação ou entretenimento, que seja, como nos diz Coelho (1993, p.28), uma *aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções.

jovens para outras atividades. Diante desse quadro, o que a escola, ou mais concretamente, o professor pode fazer para que os alunos adquiram competência leitora?

Considerando, também, que a leitura, ainda que restrita à decifração da escrita, faz parte do processo de formação do indivíduo e está ligada à sua inserção social nas dimensões política, econômica e cultural, é preocupante que os alunos não demonstrem interesse em uma prática que lhes permita melhores condições para compreender o mundo em que vivem. Em uma escala de valores, preferem atender ao celular, ouvir músicas - com fones de ouvido escondidos - a estudar, ler ou participar de atividades durante as aulas.

Ainda em relação à importância da leitura, Martins (1993, p.22) nos lembra que na Antiguidade, para romanos e gregos, saber ler e escrever significava possuir a educação básica para a vida em sociedade. Essa noção de educação compreendia capacidades do intelecto e do espírito, indicando um sistema de valores para a formação do indivíduo enquanto cidadão integrado à sociedade, notadamente, à classe dos homens livres.

Nos tempos atuais, em uma sociedade globalizada e competitiva, são numerosas as dificuldades com que se deparam aqueles que não dominam a escrita e a leitura. Isto, considerando o tipo de leitura compreendido como simples decodificação da escrita.

Quando tratamos da leitura como compreensão da escrita em diferentes modalidades, dentre elas, a do texto literário, aumenta ainda mais a condição de desigualdade daqueles que não desenvolveram a competência leitora necessária. Daí afirmarmos a importância da leitura como via de acesso aos bens culturais de uma sociedade e que insere o indivíduo neste contexto, permitindo exercício e gozo de sua cidadania.

## **2. Literatura e leitura literária na escola**

Tratamos nesta pesquisa da formação de leitores de uma modalidade específica de leitura: a do texto literário. É tão complexo como definir o conceito de leitura, assim é definir

literatura e o que é (ou não) literário. A *literatura* faz parte de nosso cotidiano, como demonstram as palavras de Escarpit (*apud* LAJOLO, 1997):

(...) a literatura existe. Ela é lida, vendida, estudada. Ela ocupa prateleiras de bibliotecas, colunas de estatísticas, horários de aula. Fala-se dela nos jornais e na TV. Ela tem suas instituições, seus ritos, seus heróis, seus conflitos, suas exigências. Ela é vivida cotidianamente pelo homem civilizado e contemporâneo como uma experiência específica, que não se assemelha a nenhuma outra. (ESCARPIT *apud* LAJOLO, 1997, p.12-41)

O termo literatura [do latim: *litteratura*] significa “arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” (AURÉLIO, 1986, p. 1.040), sobre o qual Escarpit nos fala. Neste trabalho, investigamos as representações que os sujeitos construíram sobre Literatura, compreendida como o *ensino da leitura de literatura*, ou seja, ensino para a compreensão do *texto literário*.

Para tanto, ainda que sem muito nos determos na questão, tendo em vista nosso objetivo de pesquisa, precisávamos conhecer um pouco da historicidade desse ensino no Brasil, uma vez que a compreensão que temos, hoje, sobre o tema, traz consigo marcas de sua trajetória.

Malard (1985) nos esclarece que o ensino de Literatura pode ser considerado o mais antigo do Brasil. E que, desde o início e, por muito tempo, o texto literário foi tomado como exemplo do bem escrever e bem falar, numa abordagem que revelava os padrões valorizados pelas elites.

Ainda, é Malard (1985) quem nos diz que, por volta de 1553, o ensino era religioso e das letras, compreendendo a leitura de obras de autores clássicos como Homero, Ovídio, Virgílio, cujos textos “eram lidos para supervalorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do estilo literário e do conteúdo moral da velha poesia, decorada e declamada” (p.8).

A proposta de ensino jesuítico de Literatura tinha finalidades bem estabelecidas:

(...) formar catequistas para converter os indígenas, e letrados capazes de fazer belos poemas e sermões. Isso, num ambiente colonial de senhores-de-terras e comerciantes sem o menor apreço à cultura, sem a vida urbana capaz de favorecê-la. (MALARD, 1985, p.8)

As obras estudadas eram tomadas como exemplos de expressão oral e escrita. Nos textos, porém, os assuntos tratados remetiam a um mundo distante, muito diferente do contexto social brasileiro de então, que estava voltado a outros interesses como a agricultura e o comércio. Este quadro nos revela que a leitura literária, desta forma, não se mostrava ao leitor como expressão artística de sua realidade social, política e cultural.

A literatura na escola permaneceu por séculos servindo de pretexto para outras aprendizagens. Lajolo e Zilberman (1996) encontraram comprovação desse fenômeno de permanência de uma mesma abordagem de ensino de literatura, em romances, poemas e em memoriais de autores brasileiros, como no trecho de *O Seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães:

A imagem de Margarida e a saudade do lar paterno enchiam-lhe de sombra o espírito e o coração para deixarem lugar às fastidiosas lições de gramática latina. O compêndio de Antônio Pereira foi para ele um pesadelo, diante do qual teve de gemer e suar por alguns meses (...). Se desde o começo lhe tivessem posto nas mãos o livro dos Tristes de Ovídio ou as Éclogas de Virgílio, talvez aquela calma impressionável e apaixonada se tivesse mais depressa congado com o latim. (GUIMARÃES, *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 203)

Bernardo Guimarães escreveu *O Seminarista*, mais de três séculos após o ensino jesuítico de que falamos anteriormente. Entretanto, a abordagem pedagógica a que o escritor se refere, também toma a obra literária como material de estudo de outras aprendizagens, no caso, da língua latina.

Embora nosso interesse esteja voltado às representações dos sujeitos da pesquisa sobre Literatura e a investigação esteja, logicamente, focada no contexto atual, consideramos importante a referência a esses dados. Nossa intenção é que possamos fazer, ao final da análise, algumas considerações que contribuam para uma reflexão sobre a leitura literária na escola e sua contribuição na formação de leitores.

Neste sentido, Lajolo (2008) afirma ser importante que o professor de Português se familiarize com a história do ensino da Língua Portuguesa, englobando a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira:

Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão. (LAJOLO, 2008, p.22)

Seguindo essas orientações, recuperamos um pouco dessa trajetória do ensino da literatura na escola de que nos fala Lajolo, porque consideramos relevante mencionar o impacto das abordagens de leitura literária junto ao leitor em formação.

Os trechos a seguir, reunidos por Lajolo e Zilberman (1996), são exemplos de uso da literatura na escola para outros fins que não o da formação de leitores. E, de como isso pode contribuir para uma construção negativa de Literatura, justificando nossa inquietação inicial quanto à formação de leitores na escola.

O primeiro excerto é de um memorial de autoria de Graciliano Ramos que assim se expressa sobre sua experiência de leitura literária na infância:

Foi por esse tempo que me inflingiram Camões no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante de minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. (*apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 204)

Neste relato o escritor Graciliano Ramos revela de que modo, quando ainda muito menino, recebeu a leitura de um dos cânones da literatura portuguesa. Leitura imposta, que ousou dizer, inadequada e abordada de modo desastroso, a despeito da época em que se deu. Graciliano provou, com suas obras, amar a arte literária; mas teve motivos para construir uma representação nada animadora da leitura literária na escola.

Em seu poema, Ascenso Ferreira (*apud* LAJOLO; ZILBERMAN,1996, p. 205) exemplifica o que seria uma representação negativa de escola e, em especial, sobre o uso que se pode fazer de uma obra literária neste ambiente:

A Escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões.  
 E o meu mestre carrancudo como um Dicionário;  
 Complicado como as Matemáticas;  
 Inacessível como Os Lusíadas de Camões!  
 À sua porta eu estacava sempre hesitante...  
 De um lado a vida... – A minha adorável vida de criança:  
 Pinhões... Papagaios... Carreiras ao sol...  
 Vãos de trapézio à sombra da mangueira!  
 Saltos de ingazeira pra dentro do rio...  
 Jogos de castanhas...  
 \_\_\_ O meu engenho de barro de fazer mel!  
 Do outro lado, aquela tortura:  
 “As armas e os barões assinalados!”  
 (FERREIRA, *apud* LAJOLO; ZILBERMAN,1996, p. 205)

Assim como Graciliano Ramos, Ferreira (*apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.205) revela que experiências vividas, nos tempos de menino, marcaram-lhe o sentimento e a memória. Esses relatos fortalecem a nossa crença de que as *experiências de leitura* vividas na escola contribuem para a construção de uma *representação* tanto da prática em si, quanto da *Literatura* como componente curricular.

Encerrando esta explanação sobre o antigo uso pedagógico que se fez de obras literárias na escola e de seu impacto sobre os alunos, temos um excerto do relato do poeta Lêdo Ivo (*apud* LAJOLO; ZILBERMAN,1996, p. 205):

No ensino de português e literatura, imperava uma edição expurgada d’ Os Lusíadas. Éramos todos intimados a descobrir a oração principal em certas estrofes camonianas – e de forma tão ameaçadora que, só anos depois, tendo já publicado o meu primeiro livro de versos, foi que atrevi a me aproximar do maior poema de nossa língua. Antes, ele era para mim mais temível que o próprio Adamastor... (IVO, 1985, *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.205)

Os três escritores viveram experiências de leitura literária, no mínimo, desagradáveis e graças, talvez, ao talento e à inclinação artística, cada um a seu modo, (re)significou a leitura

e a escrita literária em suas vidas. Não permitiram que as experiências do passado prejudicassem suas intenções como autores de obras literárias.

Como artistas da palavra, continuaram a ler e a desenvolver sua autonomia para a leitura juntamente com sua criatividade. E o que terá acontecido com seus colegas, que não tinham veia poética, que não se tornaram autores de obras literárias. Teriam se tornado leitores?

### **3. A formação de leitores**

A história do leitor, segundo Lajolo e Zilberman (1996), teve início na Europa, aproximadamente, no século XVIII, com a expansão da imprensa e desenvolveu-se com a ampliação do mercado do livro. Na época, a produção do livro deixava de ser quase artesanal e regulada pelo Estado, passando à atividade empresarial, dentro dos moldes capitalistas, gerando lucro.

Outros fatos sociais como: a difusão da escola, a alfabetização em massa das populações urbanas, a valorização da família e da privacidade doméstica e a emergência da noção de lazer foram significativos na história do leitor, nos explicam as autoras (p.14).

Embora, na Europa do século XVII, obras publicadas já mencionassem a figura do leitor, assumindo sua importância na produção do próprio livro, aqui no Brasil, somente no século XIX, durante o Romantismo, pode-se dizer que surge o leitor como figura em relação com a obra. A esse respeito Lajolo e Zilbermam (1996) explicam que:

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (p.18)

Este quadro revela que a difusão da leitura está intimamente relacionada com o desenvolvimento sócioeconômico do país e que a criação do leitor era uma necessidade para

que o progresso se tornasse efetivo. Embora as questões econômicas tenham vindo em primeiro plano, tornada a produção do livro uma forma de o país desenvolver-se em direção aos interesses estrangeiros, a preocupação com a formação de um público para a produção literária teve seu lugar no desenvolvimento intelectual e cultural da população. O que, de acordo com Lajolo e Zilberman (1996, p.18), interessava aos escritores que vislumbravam uma possível profissionalização.

Nesta perspectiva, o leitor passa a ser visto como um cliente que necessita de atenção especial; e o escritor começa a se utilizar da figura do narrador para conduzir cuidadosamente esse *leitor principiante* nos caminhos da leitura literária. Sobre essa necessidade de se preparar o leitor para a prática de leitura, Lajolo e Zilberman (1996) acrescentam que:

A forma como autores e narradores do Romantismo brasileiro apresentam-se diante do leitor, nos livros de ficção, é sintomática dos cuidados tomados diante desse público incipiente. Manuel Antônio de Almeida, que, ao publicar, em 1852-1853, *Memórias de um sargento de milícias* em folhetim, na imprensa carioca, é bem-sucedido, mas que, quando lança o texto em livro, em 1854-1855, experimenta notável fracasso, é representativo do empenho em tratar o leitor como ser frágil e despreparado. (p.18-19)

Os autores se utilizavam de várias técnicas para manter a atenção e garantir a compreensão do leitor sobre o que lia. Recursos como a descrição pormenorizada do cenário e das reações das personagens e momentos de suspensão da narrativa para antecipações e retrospectos serviam para que o narrador ajudasse na compreensão dos fatos ocorridos até aquele ponto no romance.

Pode-se dizer que a história da formação de leitores para o texto literário no Brasil teve início no século XIX, ligada à necessidade de se constituir um público consumidor para um mercado em expansão. E, para tanto, concorreram nesse processo, dentre vários aspectos, os cuidados dos escritores na construção de suas narrativas e a escolarização em massa das populações urbanas da época.

Com o passar do tempo, segundo Inácio e Formiga (2008), no século XX, a literatura assume uma nova identidade “é um Brasil plural, cujas histórias falam através de diferentes vozes, diferentes códigos e linguagens unificados todos na linguagem literária” (p. 4).

Na perspectiva de um mercado do livro, o leitor, visto como destinatário e consumidor da obra literária, passa a ter diante de si um novo quadro. Ainda, conforme Inácio e Formiga (2008), as produções que abordam temáticas marginalizadas, começam a tomar destaque a partir da década de 60:

“(…) redimensionando o mercado literário, favorecendo a democratização do conceito de literatura, evidentemente, respaldada pela indústria cultural, capital e novas tecnologias, instâncias fundamentais para a difusão da leitura no Brasil: livrarias, bancas de revistas, supermercados, além da veiculação através de diversas traduções ou versões filmicas e televisivas”. (p. 4)

Sabemos, no entanto, que a relação do leitor com o texto não se limita ao nível da materialidade, contido na ideia livro/objeto e leitor/consumidor.

O texto literário é simbólico e, por isso mesmo, permite múltiplas leituras e interpretações. Tais possibilidades de leituras, contextualizadas, tornam-se para o leitor, mais do que simples entretenimento; oferecem novos olhares sobre uma dada representação da realidade. E, para esse nível de compreensão do texto é preciso haver um preparo que envolve aspectos como todo processo de aprendizagem.

### **3.1 Aspectos da formação do leitor**

A formação do leitor compreende aspectos com os quais o professor trabalha e planeja suas ações no intuito de facilitar a aproximação do aluno da leitura. Neste sentido, um aspecto fundamental a ser considerado diz respeito ao grau de amadurecimento do aluno para as atividades de leitura.

Coelho (1993), oferecendo alguns *princípios orientadores* para escolha de livros, de acordo com o nível de maturidade dos leitores, relaciona as diferentes categorias destes. A estudiosa e especialista em Literatura aponta cinco categorias que assim denomina:

- **Pré-leitor:** a categoria inicial, que abrange duas fases da infância: a primeira que vai dos 15-17 meses aos 3 anos, quando a criança faz o reconhecimento da realidade que a rodeia, principalmente por meio do tato, *fase em que a criança começa a conquista da própria linguagem e passa nomear as realidades à sua volta*. A segunda fase, a partir dos 2-3 anos, é quando se dá a passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser. Nesta fase, tanto em casa como na escola, *a presença do adulto é fundamental quanto à orientação da criança na brincadeira com o livro*.
- **Leitor Iniciante:** a fase da aprendizagem da leitura, em que a criança reconhece com facilidade os signos do alfabeto, além da formação de sílabas simples e complexas, coincidindo com o início do processo de socialização e de racionalização da realidade. Esta fase pede textos estruturados de forma simples, com palavras de sílabas simples, frases nominais em ordem direta; a imagem ainda deve predominar.
- **Leitor-em-processo:** é a fase a partir dos 8-9 anos em que a criança já tem o domínio sobre o mecanismo da leitura. Pede imagens que dialoguem com o texto e este, por sua vez, deve ter frases simples, em ordem direta, estabelecendo comunicação objetiva e direta. O adulto deve oferecer incentivo à leitura, ajudando a criança a superar possíveis dificuldades.
- **Leitor Fluente:** por volta dos 10-11anos, fase em que há domínio do mecanismo da leitura e compreensão do mundo ficcional expresso no livro; a capacidade de concentração aumenta. O que permite, segundo a autora, o “engajamento” do leitor na experiência narrada, o que lhe favorece a ampliação de seu conhecimento ou percepção de mundo. As imagens não são mais indispensáveis; o texto escrito começa a despertar interesse por si.
- **Leitor Crítico:** fase por volta dos 12-13 anos, consolida-se quando há total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão, podendo perceber a visão de mundo presente no texto (COELHO, 1993, p. 28-34).

As categorias acima revelam um dos desafios que o professor enfrenta com relação à leitura: desenvolver atividades em classes, geralmente numerosas, que reúnem alunos em diferentes níveis de amadurecimento para leitura literária.

Nesta mesma perspectiva, fazemos referência a outro aspecto relativo ao ensino da leitura e que exige preparo do professor: as estratégias didáticas. Estas devem permitir que sejam ativados certos saberes do leitor, de modo a possibilitar a compreensão do texto nas dimensões lingüística, comunicativa e histórica.

Sobre esse aspecto, J. D. Cooper (*apud* GANDOLFI, 2005) observa a importância de o professor trabalhar com a *informação prévia*, como estratégia para aproximar o aluno do texto e favorecer-lhe a compreensão. Segundo ele, trata-se de um processo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no qual o professor precisa trabalhar sistematicamente.

Gandolfi (2005) contribui para nossa reflexão sobre a importância das estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, propondo a recuperação do diálogo como espaço didático, a contextualização dos materiais de leitura, o estabelecimento de objetivos para as leituras, a promoção da pesquisa, entre outras.

Considerando o que foi até aqui exposto, acreditamos que a abordagem de leitura tanto pode contribuir para formar o leitor como promover um maior distanciamento do aluno em relação ao livro. A observação de aspectos básicos como os mencionados anteriormente precisam fazer parte do processo de ensino quando a intenção é promover leitura. Diante disso, nossa inquietação inicial permanece: como os sujeitos da pesquisa - professores de Língua Portuguesa - percebem a literatura na formação de leitores? Que representações terão construído a esse respeito? E de que modo essas representações se revelam em suas práticas?

## CAPÍTULO II

### DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

As representações sociais constituem uma espécie de *fotosíntese cognitiva*: metabolizam a luz que o mundo joga sobre a forma de novidades que nos iluminam (ou ofuscam) transformando-a em energia. Esta se incorpora ao nosso pensar/perceber este mundo, e a devolvemos a ele como entendimento mas também como juízos, definições, classificações. Como na planta, esta energia nos colore, nos singulariza diante dos demais. Como na planta, ela significa intensas trocas e mecanismos complexos que, constituindo eles mesmos um ciclo, contribuem para o ciclo da renovação da vida.(...) minha convicção (é) que nesta química reside uma possibilidade de descoberta da pedra filosofal para o trabalho de construção de novas sensibilidades ao meio ambiente. Ou seja, é nela que residem nossas chances de transformar ou, quando menos, de entender as dificuldades para a transformação do pensamento social. (ARRUDA, 2002)

O texto de Arruda (2002), que serve de epígrafe para este capítulo, na beleza “literária” de suas imagens, revela delicadamente o denso conteúdo de que trata. Além de apresentar uma definição precisa para o conceito de representações sociais, nos leva a refletir sobre como a linguagem poética pode nos ajudar a compreender teorias complexas.

Nesta suave aproximação da teoria que serve de base orientadora para nossa investigação, em um primeiro momento, o capítulo traz um breve relato sobre a origem do conceito de *representação social*. Em seguida, descreve alguns pressupostos da Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), abordando os conceitos de *objetivação* e *ancoragem* e de *informação, campo da representação e atitude*. A perspectiva é compreender

a criação e a partilha de imagens que integram a comunicação social, tendo em vista que a proposta deste trabalho é investigar as representações que professores de Português trazem sobre a contribuição do ensino da literatura e de suas práticas na formação de leitores.

## 1. Representações sociais: o conceito e sua origem

O campo das representações é anterior à criação do conceito das representações sociais. No final do século XIX, Émile Durkheim publicou seus estudos sobre representações coletivas e individuais, revelando sua atenção aos fenômenos sociológicos. Para o sociólogo francês, o ser social é formado por duas dimensões: uma individual e outra social construída. Ele entendia que o indivíduo só pode agir, a partir do momento que conhece e considera o contexto no qual está inserido. Confirmando a noção de que o homem forma a sociedade e é por ela formado.

Para Moscovici (2005), o conceito de representação coletiva também se verifica nos trabalhos do psicólogo Liev Vygotsky, pois seus estudos revelam uma noção clara dessa teoria. De acordo com suas ideias, a relação homem-ambiente é fundamental para a formação do ser social. Ele compreendia o homem como um ser que só se constrói em contato com a sociedade.

O conceito de *representações sociais*, que tomamos como base para uma tentativa de aproximação nesta pesquisa, foi introduzido por Serge Moscovici, através de sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, publicada, em Paris, no ano de 1961. Movido pela constatação de que o povo francês consumia grande quantidade de informação sobre a Psicanálise, que era publicada em jornais e revistas não especializadas, Moscovici (1978) procurou identificar de que modo diferentes segmentos da sociedade se apropriavam de um conhecimento científico como o da teoria psicanalítica e como este penetrava o tecido social, passando a fazer parte do senso comum. Assim, o conceito foi introduzido no universo da psicologia social. Desde então, a teoria inicial de Moscovici (1978) acolheu novas acepções, dando origem a abordagens teóricas complementares.

Willem Doise (2001) se ocupa das condições de produção e circulação das representações. Doise (2001) acredita que as representações sociais são “princípios geradores”

de comportamentos e atitudes nos indivíduos que as compartilham. Jean-Claude Abric (*apud* SÁ, 2001) formulou a Teoria do Núcleo Central (das representações), que trata do conteúdo cognitivo das representações. Essas diferentes abordagens, segundo Sá (2001), permitem uma melhor operacionalização do conceito para fins de pesquisa.

Nesta perspectiva, podemos encontrar definições que apontam as *representações sociais* como sendo:

- “entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. (MOSCOVICI, 1978, p.41)
- “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p.22)
- “algumas representações são calmamente transmitidas de geração em geração; são o que os antropólogos chamam tradições e são comparáveis a um fenômeno endêmico; (...) outras representações, típicas das culturas modernas, difundem-se rapidamente a toda uma população mas têm um curto período de vida; são o que chamamos modas e são comparáveis a epidemias” (SPERBER, *apud* VALA, 2004, p.458).

A TRS orienta, assim, a compreensão de como são construídas as representações que temos sobre o que nos cerca. Nesta perspectiva e considerando o caráter intersubjetivo da construção das representações, buscamos, no conteúdo das falas dos sujeitos desta pesquisa, compreender os processos de *objetivação* e *ancoragem* e inferir quais são suas representações sobre o trabalho que exercem.

## **2. O fenômeno das representações sociais: alguns elementos em destaque**

O fenômeno das representações sociais revela uma rede de relações intersubjetivas, que constitui, mantém e/ou transforma signos, componentes básicos da mensagem no campo da comunicação interpessoal.

Parte do que pensamos e sabemos sobre o que nos cerca, assimilamos de nossos interlocutores. Mesmo quando filtramos as informações e cruzamos com outros dados aos quais temos acesso, sempre haverá alguma contaminação, cujo grau varia de um indivíduo para outro. Assim, “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser” (MOSCOVICI, 1978, p.59).

Neste ponto, retomamos nosso objeto de pesquisa para esclarecer em que medida a TRS se relaciona com o presente trabalho. Nossa proposta de investigação é, então, conhecer que representações os sujeitos da pesquisa construíram de Literatura e sua relação com a formação de leitores. Queremos descobrir se há essa relação e, para tanto, nos apoiamos na TRS que trata da construção de imagens ou representações sobre o que nos cerca.

Por meio desse referencial teórico, procuramos índices dessas representações a partir das falas dos sujeitos, considerando o contexto em que se inserem sujeitos e objeto.

## **2.1 Os processos de *objetivação* e *ancoragem***

Segundo Sá (1998), quando se realiza um estudo em representações sociais, em verdade, a intenção é a de pesquisar um fenômeno de representação social. Em nosso caso, um em especial, que nos chamou a atenção, dentre tantos: as preocupações dos professores de Língua Portuguesa sobre a formação de leitores. Os fenômenos desta natureza estão ao nosso redor, nas instituições, na cultura, nas práticas sociais que dela fazem parte, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Nesse contexto abrangente do ensino na educação básica, delimitamos como objeto de pesquisa a literatura na formação de leitores. E inserimos, neste contexto, os sujeitos cujas representações queremos conhecer.

De acordo com Moscovici (1978), a noção de *representação* ainda nos é de difícil definição, sendo mais apropriado dizer que podemos nos avizinhar, nos aproximar de um fenômeno do que alcançar sua apreensão completa numa pesquisa científica.

Esse avizinhamento ou aproximação, a que se refere Moscovici (1978), dá-se, em primeiro lugar, por meio do processo de simplificação do fenômeno, de modo que dele se construa um objeto “manejável” cientificamente. Ou seja, a Teoria das Representações Sociais (TRS) organiza um dado fenômeno de saber social e o torna inteligível como objeto de pesquisa.

E, nesse aspecto, o avizinhamento das representações dos professores sobre o objeto, aqui delimitado como as práticas docentes no ensino da literatura, tendo em vista a formação de leitores, dar-se-á no nível de aproximação, dado o grau de complexidade de uma investigação na TRS. Nesse processo de aproximação do fenômeno de representação social, “ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma”, afirma Moscovici (1978).

Segundo o teórico, quando o objeto penetra no universo de um indivíduo ou de um grupo transforma-se por força das relações que estabelece com outros objetos que lá se encontram, deixando de existir como antes e passando a ser algo novo, modificado e modificador. E, neste sentido, ele afirma: “em suma, observa-se que representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de um *signo*, é conhecê-lo, tornando-o significante” (MOSCOVICI, 1978, p.63).

Ainda, de acordo com Moscovici (1978), a formação das representações sociais decorre a partir de dois processos denominados *objetivação* e *ancoragem*. Esses processos são interligados e submetidos a fatores sociais.

Vala (2004) explica que *objetivação* está relacionada à forma como os elementos são organizados no percurso que vai da informação sobre o objeto até atingir a materialidade, correspondendo à imagem representada do objeto. Pode-se dizer, no campo da construção da representação, que a *objetivação* é o processo que abrange o percurso que vai da abstração à concretude. Isto significa que, no processo de *objetivação*, parte-se da consideração de uma

idéia sobre um objeto à construção de uma imagem ou metáfora representativa desse mesmo objeto.

Ainda, segundo o mesmo autor, *ancoragem*, por sua vez, é um processo que participa da construção de uma representação de dois modos e em dois momentos. A *ancoragem* precede a objetivação, na medida em que exige pontos de referência a partir dos quais a *objetivação* desenvolve a organização dos elementos, baseando-se em um padrão de relações estruturadas. E a *ancoragem* é subsequente ao processo de *objetivação*, quando trata da função social da representação (VALA, 2004).

Vala (2004) ainda considera a *ancoragem* um processo mais complexo, na medida em que provoca transformações em representações que já existiam. Isto significa que “ o processo de *ancoragem* é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo” (p.363).

Esta outra observação de Jorge Vala (2004) sobre as representações sociais nos ajuda a esclarecer sua utilização neste estudo:

(...) as representações sociais oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais. Uma representação social é um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto. ( VALA, 2004, p.474)

Assim, conforme as palavras do autor, buscamos, nesta pesquisa, compreender a relação entre as representações que os sujeitos construíram de Literatura e suas práticas para formar leitores. Para tanto, era preciso, inicialmente, saber como os sujeitos ancoram a idéia de Literatura para, a partir deste ponto, compreender a relação com suas práticas.

Isto porque, do processo de *ancoragem*, nos importa conhecer quais as experiências subjetivas que foram tomadas como referências. Referências que, por sua vez, durante o processo de *objetivação*, foram organizadas juntamente com outras experiências subjetivas

e/ou objetivas, estruturando uma nova *ancoragem*, a partir da qual os sujeitos baseiam suas práticas na formação de leitores.

Além dos processos de objetivação e ancoragem, há ainda três conceitos que possibilitam a compreensão das representações sociais, que serão desenvolvidos a seguir.

## 2.2 Informação, campo de representação e atitude

Moscovici (1978) afirmou que, na hipótese de cada universo de opinião pública ser formado por dimensões, seriam elas: a *informação*, o *campo de representação (imagem)* e a *atitude*. Na intenção de uma aproximação de tais conceitos que, segundo o teórico, participam da composição das representações, assim compreendemos:

**1. Informação** – refere-se ao conteúdo das interações comunicativas das quais o sujeito participa e está relacionada à quantidade e qualidade de informação adquirida pelo indivíduo. A *informação* configura a organização dos conhecimentos adquiridos pelo professor a partir do que leu, estudou, ouviu, vivenciou no ambiente social, constituindo conteúdos, sobre o ensino de literatura, que podem ser (ou não) significativos.

**2. Campo da representação** – remete à imagem construída sobre um conteúdo concreto; resultado de um processo interativo de formação e transformação do objeto no nível do pensamento. É a idéia que o professor tem sobre o ensino de literatura, como resultante de um processo que se deu a partir de diferentes formas de exposição a informações e opiniões acerca de um aspecto preciso sobre o objeto em questão. Refletindo uma imagem externa, o sujeito constrói outra, interiormente, que passa a ser referência sobre o objeto.

**3. Atitude** – focaliza a orientação global em relação ao objeto representado; está relacionado, no nosso caso, às práticas docentes propriamente ditas. A atitude reflete concretamente o pensamento do professor. São escolhas que definem suas práticas e que

revelam as crenças que têm sobre o objeto. É bastante compreensível que siga algum tipo de padrão, pois corresponde a um ponto de partida: a representação do objeto.

Abdalla (2008) nos ajuda a compreender as dimensões quando afirma:

(...) as representações sociais, sendo multidimensionais, cumprem uma multiplicidade de funções. Como sistemas de interpretação, elas orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando, como já mencionamos, os comportamentos e as interações comunicativas (p.21).

Deste modo, procuramos conhecer referências, informações e/ou imagens, que nossos respondentes receberam e que, hoje, compartilham no ambiente social no qual estão inseridos, em relação à formação de leitores. Nos termos da Teoria das Representações Sociais, de que modo nossos sujeitos de pesquisa *ancoraram* a Literatura nesse contexto? Procuramos, assim, relacionar esse conjunto de fatores às escolhas dos docentes em relação às suas práticas.

## CAPÍTULO III

### O PROPÓSITO DA PESQUISA E O PERCURSO DE SUA REALIZAÇÃO

Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos. (HENRY; MOSCOVICI, *apud* BARDIN, 2000, p. 40).

Como nosso propósito era conhecer as representações de professores de Língua Portuguesa sobre Literatura, seguimos as orientações teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa, assumindo uma aproximação aos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Assim, este capítulo tem o objetivo de apresentar o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

Iniciamos com os motivos que nos levaram à escolha da abordagem qualitativa, tratando da natureza da pesquisa e de como os pressupostos da TRS serão utilizados para a análise dos dados. Em seguida, o capítulo aborda o percurso metodológico propriamente dito, apresentando os sujeitos, os instrumentos, as técnicas de coleta e como foram efetuadas a organização e a análise dos dados.

#### 1. A natureza da pesquisa

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (BARDIN, 2000, p.44)

De acordo com o propósito desta pesquisa, optamos por seguir as orientações metodológicas da abordagem qualitativa propostas por Lüdke e André (1986) e Bogdan e

Biklen (1994), uma vez que tratamos de representações dos sujeitos sobre um dado objeto: a Literatura.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que a pesquisa qualitativa “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” e tais características seriam: 1) o ambiente natural é a fonte direta do dados e o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) o processo é mais interessante para o investigador do que o resultado ou produto; 4) a análise tende a seguir o processo indutivo e 5) o significado atribuído pelo sujeito ao objeto em questão é de importância vital nesta abordagem. Nesta perspectiva, consideramos este tipo de abordagem adequada ao nosso propósito.

Para a análise e interpretação dos dados recorreremos, também, à Bardin (2000), que trata da análise de conteúdo. Para Bardin (2000), “a análise de conteúdo configura um conjunto de técnicas de análise das comunicações”(p.31). Deste modo, a partir das comunicações dos sujeitos, no conteúdo de suas respostas, procuramos por representações de Literatura e sua contribuição na formação de leitores.

Nesta perspectiva nos baseamos em outra afirmação de Bardin (2000) de que: “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2000, p. 38).

A importância da inferência para a análise das comunicações dos nossos sujeitos reside no fato de que ela indica os efeitos do conteúdo das mensagens. Ou seja, ao inferirmos, evidenciamos opiniões, julgamentos, tomadas de posição conscientes (ou não) do(s) emissor(res) das comunicações. E esse conteúdo subjacente nos indica o caminho para conhecermos suas representações sobre o objeto do qual falam. Em outras palavras, buscamos

compreender o sentido das comunicações dos professores, e, para tanto, nos valem do que está explícito e/ou implícito nessas comunicações.

Considerando uma primeira aproximação ao campo de estudo desta investigação, buscamos o aporte da TRS, para também orientar a análise de conteúdo das comunicações; uma vez que, a representação social, como afirma Moscovici (1978, p.76), é produzida e engendrada coletivamente. Uma modalidade de conhecimento particular, cuja função é elaborar comportamento e comunicação entre indivíduos, como nos diz Placco (2005, p. 298), ao se referir a TRS.

Neste ponto de nossa explanação sobre a natureza da pesquisa, chega o momento de fazermos a relação com a TRS que nos permite aprofundar a leitura do conteúdo das comunicações dos professores. E, na intenção de esclarecer como se deu esse aprofundamento, retomamos alguns conceitos da teoria, mencionados no capítulo anterior.

Primeiramente, situamos os pontos da pesquisa até aqui apresentados, na perspectiva das representações sociais. O objeto desta investigação são as representações dos professores de Língua Portuguesa sobre a Literatura na formação de leitores. Lembrando que partimos de uma primeira questão de pesquisa, assim formulada: Literatura forma leitores? A partir da qual, definimos o seguinte recorte temático: que representações professores de Língua Portuguesa construíram de Literatura e como essas representações se revelam em suas práticas, tendo em vista a formação de leitores?

Está implícito, na questão de pesquisa, que buscamos saber o que pensam professores a respeito da formação de leitores, hoje. E, em suas respostas aos instrumentos que lhes foram apresentados, os sujeitos da pesquisa emitiram seus juízos de valor, suas opiniões, suas crenças sobre o objeto da pesquisa.

Neste momento, a TRS contribuiu para conhecermos, ainda que em nível de aproximação, os processos de *objetivação* e de *ancoragem* na formação das representações

dos professores. Para tanto, reunimos elementos que nos serviram de índices de uma representação compartilhada pelos sujeitos de pesquisa. Detalhes sobre os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e técnicas empregados na coleta de dados, descrevemos a seguir.

## **2. O percurso da pesquisa: os sujeitos, os instrumentos e as técnicas da coleta de dados**

Continuar a pensar o professor somente dentro da sala de aula, ficcionalizando-o como um leitor em Machado de Assis, ou virtualizando-o como nas novas teorias, é esquecê-lo e continuar reproduzindo modelos de velhos pactos. (CASA NOVA, 2006, p.108)

A pesquisa desenvolveu-se em três etapas, de acordo com as fases de amadurecimento do projeto inicial. A primeira delas foi o momento da definição por um trabalho investigativo centrado nas representações de professores de Língua Portuguesa que ministram aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Procuramos, na segunda etapa, delimitar o foco do trabalho, definindo o número de sujeitos respondentes para, em seguida, escolhermos os instrumentos de coleta mais adequados.

A terceira etapa foi voltada à aplicação dos instrumentos. Iniciamos pelo Questionário, na intenção de caracterizarmos os sujeitos e obtermos as primeiras informações sobre sua formação e contexto de trabalho. Atentos à observação de Casa Nova (2006), procuramos conhecer os professores respondentes, evitando idealizações que pudessem comprometer nosso trabalho, principalmente porque estávamos tratando com representações desses sujeitos.

Em um segundo momento, com a intenção de aprofundamento dos dados coletados até então, foram entrevistadas duas professoras, para colhermos maiores informações sobre as representações que construíram da Literatura, fornecendo, assim, mais elementos para a análise.

## 2.1 Os sujeitos

A escolha dos sujeitos, como já mencionado na Introdução deste trabalho, orientou-se a partir de dois critérios: experiência profissional e localidade das escolas onde os professores lecionam. Assim, foram convidados, a participar de nossa pesquisa, dez professores de Língua Portuguesa, leitores e profissionais especialmente envolvidos com a questão da formação de leitores. Todos integrantes do quadro de docentes da rede pública estadual de São Paulo e com mais de cinco anos de exercício.

Na primeira etapa da pesquisa, foi aplicado o Questionário aos dez professores, tendo em vista nosso propósito de traçarmos um perfil pessoal e profissional dos participantes.

Os dados nos revelaram que os sujeitos, sendo sete mulheres e três homens, tinham, à época da pesquisa, idades entre 26 e 55 anos. Dos dez professores, cinco moravam e/ou trabalhavam na cidade de Santos e cinco moravam e/ou trabalhavam em São Vicente.

Todos cursaram o ensino superior em universidades particulares. Dentre eles, sete (07) possuem Especialização, uma (01) é Mestre em Educação, quatro (04) cursavam Mestrado, durante o período da pesquisa, e oito (08) tinham Formação Complementar. Para maior clareza sobre a caracterização dos sujeitos, foi elaborado o quadro a seguir, que organiza os dados sobre o perfil dos respondentes.

**QUADRO 1 - PERFIL DOS SUJEITOS RESPONDENTES:**

Total de respondentes:		10
Gênero:	Masculino	3
	Feminino	7
Faixa etária	26 a 35 anos	3
	36 a 45 anos	3
	46 a 55 anos	4
Residentes em:	Santos	5
	São Vicente	5
<b>Formação:</b>		
Ensino Fundamental	Todo em Escola Pública	7
	Todo em Escola Particular	3
Ensino Médio	Todo em Escola Pública	6
	Maior parte em Escola Pública	1
	Todo em Escola Particular	3
Ensino Superior <sup>3</sup>	Universidade/Faculdade Particular	10
	Letras	9
	Tradutor/Intérprete e Letras	1
	Estudos Sociais-incompleto-	1
Especialização	Literatura	2
	Gramática	1
	Docência no Ensino Superior	1
	Língua Portuguesa	1
	Psicopedagogia	2
Mestrado	Linguística	1
	Educação	4
Doutorado		nenhum
Formação complementar		8
	Pedagogia:Administração Escolar	1
	Semiótica e Ensino de Literatura	1
	Linguística,Análise Poética,Gramática Textual	1
	Língua e Literatura Portuguesa	1
	Técnicas de Redação	1
	Inglês	1
	Contador de Histórias e Clássicos na sala de aula	1
	Pedagogia e Psicopedagogia	1

<sup>3</sup> Quanto à formação no Ensino Superior, é importante esclarecer que, dos dez sujeitos, nove cursaram Letras e um fez o curso Tradutor/Intérprete e Letras. Além disso, um dos respondentes, antes de cursar Letras, iniciou Estudos Sociais, porém não concluiu.

Atendendo à necessidade de proteger a identidade dos sujeitos respondentes nesta investigação, foi adotada a utilização de pseudônimos, todos relacionados a obras literárias. A seleção dos nomes não indica qualquer relação de semelhança com os sujeitos, trata-se apenas de aproveitarmos a oportunidade para fazermos uma homenagem a autores e personagens, tão familiares ao grupo de pessoas envolvidas neste estudo.

A seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa<sup>4</sup> e como foram aqui nomeados:

- **Aurélia** – Jovem, alegre e decidida. Começou cedo sua carreira, está na profissão há vinte e um anos. É pós-graduada em Psicopedagogia e trabalha atualmente em duas escolas, ministrando aulas no Ensino Médio em uma da rede particular, na cidade de São Vicente e no Ensino Fundamental, em uma unidade da rede pública estadual na cidade de Santos. Reside em Santos.
- **Bentinho** – Professor e poeta. Atento às questões da disciplina que leciona, participa de cursos de atualização como Contadores de histórias e Clássicos na sala de aula. Está na profissão há vinte e dois anos. Pós-graduado em Literatura, trabalha em duas escolas: uma da rede pública municipal de São Vicente, onde leciona no Ensino Fundamental e outra da rede pública estadual na cidade de Santos, lecionando para alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Reside em São Vicente.
- **Carlota** – Presença marcante, revela firmeza e objetividade quando se expressa. É professora há vinte e dois anos. Tem formação complementar em Pedagogia/Administração Escolar e, também, Especialização em Docência do Ensino Superior. Atua em quatro escolas: uma da rede particular, uma da rede pública municipal e duas da rede pública estadual na cidade de Santos. Leciona para alunos do Ensino Fundamental Suplência, Ensino Médio Regular e Técnico. Residente em Santos.
- **Fabício** – Objetivo e consciente de seu papel como profissional, procura unir o necessário ao prazeroso em seu trabalho. Está na profissão há nove anos. cursando Mestrado em Educação. Trabalha em duas escolas: uma da rede particular na cidade de Santos, atuando no Ensino Médio e outra da rede pública estadual na cidade de São Vicente, na qual leciona para séries do Ensino Fundamental. Reside em São Vicente.

---

<sup>4</sup> Os dados coletados provenientes do Questionário, aplicado aos dez sujeitos, deram origem a diferentes Quadros e, os das Entrevistas com as professoras Juliana e Rita Baiana, trechos utilizados na análise.

- **Helena** – Educadora por ideal de vida, investe na carreira cursando Mestrado em Linguística. Está na profissão há quinze anos. Trabalha em uma escola da rede pública estadual na cidade de São Vicente, lecionando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Reside em São Vicente.
- **Inocência** – Afetuosa, demonstra ser uma pessoa detalhista e bem-humorada. Possui Especialização em Língua e Literatura Portuguesa e Mestrado em Educação. Está na profissão há doze anos. Trabalha em três escolas da rede estadual de ensino na cidade de Santos, atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Técnico e EJA. Reside em Santos.
- **Iracema** – Realista quanto à profissão. Possui Formação Complementar em Pedagogia e Psicopedagogia. É professora há vinte e nove anos. Ocupa o cargo de vice-diretora em uma escola da rede pública municipal e é professora em uma escola da rede pública estadual em São Vicente, onde leciona no Ensino Médio. Residente em Santos.
- **Jacinto** – Jovem, objetivo e crítico quanto ao papel do educador. Cursando Mestrado em Educação. Está na profissão há cinco anos. Atua em uma escola da rede pública estadual em São Vicente, na qual ministra aulas no Ensino Médio. Reside em Santos
- **Juliana** – É jovem, bem humorada e muito politizada. Possui Especialização em Literatura, Formação Complementar em Linguística, Análise Poética, Gramática Textual e está cursando Mestrado em Educação. Está na profissão há treze anos e atua em duas escolas: uma da rede particular e outra da rede pública estadual na cidade de São Vicente, atuando no Ensino Fundamental. Reside em São Vicente.
- **Rita Baiana** – Alegre e espontânea, passa entusiasmo pelo que faz. Tem Formação Complementar em Língua Inglesa. Há vinte anos é professora da rede pública estadual. Trabalha em duas escolas estaduais na cidade de Santos, onde leciona no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Reside em Santos.

Os dados acima reunidos revelam que lidar com diferentes contextos de trabalho e situações escolares faz parte do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa. Vimos que há docentes que residem em Santos e trabalham em escolas da periferia de São Vicente; há também o inverso. Temos professores que lecionam para diferentes séries, nas duas etapas da educação

básica regular (Ensino Fundamental e Médio), além de séries do EJA e do ensino técnico. Contamos, também, com a participação de uma professora que atua na equipe de gestores em escola de outra rede de ensino.

Tais informações são significativas para este trabalho, pois apontam que o professor precisa e vem se desdobrando em diversas frentes de atuação, na função docente e também como gestor. O que implica conhecer e dominar certas especificidades comuns a cada uma dessas modalidades de ensino. Ou seja, ele precisa saber como ensinar leitura para crianças de uma 6ª série do Ensino Fundamental, com idade regular entre 11 e 12 anos, o que não é o mesmo que lecionar para alunos da 6ª série do EJA, com idades acima de 16 anos e meio, embora o estágio de desenvolvimento da competência leitora possa ser o mesmo.

Esses aspectos sobre o cotidiano dos sujeitos mostraram-se relevantes, porque trouxeram diferentes olhares sobre a questão da formação de leitores, contribuindo, assim, para nossa reflexão sobre o tema e que serão discutidos na análise no Capítulo IV (p. 62-97). E, considerando também a importância do contexto de trabalho, recorreremos a Canário (1996, p.125-128) sobre a questão escolar na perspectiva da relação entre o estabelecimento de ensino e o contexto local.

Nesta perspectiva, a escola é vista como *locus* de atuação/interação entre professores e alunos. Esse espaço social oferece elementos<sup>5</sup> que foram úteis à nossa análise.

Reunindo informações básicas que auxiliaram na caracterização das escolas estaduais, como espaços de atuação dos sujeitos de nossa pesquisa, apresentamos o Quadro 2, a seguir:

---

<sup>5</sup> Importante considerar a localização das escolas, as condições de trabalho que oferecem e o público com que os professores trabalham.

**QUADRO 2 : LÓCUS DE ATUAÇÃO DOS SUJEITOS**

<b>Nº de Escolas</b>	<b>Localidade/Região</b>	<b>Ensino</b>	<b>Funcionamento</b>
<b>03</b>	Santos/Periferia	Fundamental e Médio	3 períodos
<b>03</b>	São Vicente/Periferia	Fundamental e Médio	3 períodos
<b>02</b>	Santos/Central	(1) Médio (1) Médio Técnico	3 períodos 3 períodos

Embora não nos ocupemos desse *locus* como o *objeto de investigação*, utilizamos os dados acima, a partir dos quais caracterizamos as escolas em questão, na perspectiva de uma análise que considera significativo saber que:

1. Das oito unidades, seis estão localizadas em bairros de periferia das cidades de Santos e São Vicente e atendem a um público variado, composto, em sua maioria, por moradores de morros e favelas, locais próximos das escolas e com índices de violência preocupantes.
2. Somente duas escolas estão localizadas em bairros considerados centrais da cidade de Santos e atendem a alunos de Ensino Médio. Uma das unidades é uma escola Técnica, o que diferencia o alunado, pois buscam inserção no mercado de trabalho em segmento específico.
3. As oito escolas funcionam em três períodos, atendendo a um público bastante variado que engloba: crianças e jovens em idade/série regulares; jovens e adultos em defasagem de idade/série e que por motivos profissionais buscam o EJA, e, no caso específico da escola técnica, jovens com intenção voltada a esse tipo de curso.

Ao final deste segmento de nossa explanação, consideramos importante mencionar a boa disposição de todos aqueles que participaram desta pesquisa, quando tomavam ciência do

objetivo da investigação. Como já foi dito anteriormente, o perfil dos sujeitos respondentes é de professores leitores e envolvidos com a formação de leitores. É preciso destacar este fato, porque, alguns dos professores abriram mão de momentos de descanso, em seu curto período de intervalo, para atender a esta pesquisadora.

## 2.2 Da definição das fases aos instrumentos e técnicas para a coleta de dados

Sob o ponto de vista funcional da pesquisa em representações sociais, esta envolve variadas metodologias tais como a experimentação em laboratório e no terreno; entrevistas; questionários; técnicas de associação livre de palavras; observação participante; análise de documentos e de discursos. E, dentre essa variedade de recursos para coleta de dados, selecionamos, durante a fase de planejamento, o Questionário, na modalidade que contém questões fechadas, abertas e de evocação e a Entrevista.

Com a intenção de melhor esclarecer sobre as fases e os procedimentos pelos quais se deu a coleta de dados, apresentamos o quadro a seguir, conforme Abdalla (2008), que amplia a compreensão dos objetivos de cada etapa e do embasamento teórico-metodológico que permeou o desenvolvimento de todo o trabalho.

**QUADRO 3 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA**

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBJETIVOS	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO
<b>1ª Fase</b>		
<p><b>Aplicação do Questionário</b></p> <p>Nesta fase inicial da pesquisa, aplicamos um questionário composto de trinta e oito questões fechadas, cinco abertas e cinco de evocação a dez professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de São Paulo e que lecionam em diferentes escolas das cidades de Santos e São Vicente.</p>	<p>Caracterizar os professores de Língua Portuguesa, sujeitos desta pesquisa, quanto aos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sócio-econômico;</li> <li>• cultural;</li> <li>• formação/relação com a leitura;</li> <li>• formação profissional inicial e continuada;</li> <li>• contexto de trabalho.</li> </ul>	<p>Lüdke; André (1986) Bogdan; Biklen (1994) Bardin (2000)</p>

2ª Fase		
<p><b>Entrevistas</b></p> <p>Foram entrevistados dois sujeitos a partir de um roteiro semi-estruturado sobre aspectos de sua formação/experiência como leitor e como professor.</p>	<p>Recolher informações sobre o que pensam os professores de Língua Portuguesa a respeito da relação professor e suas práticas na formação de leitores.</p>	<p>Lüdke; André (1986) Lajolo e Zilberman (1991, 1996) Coelho (1993) Martins (1993) Bogdan; Biklen (1994) Orlandi (1996, 2001) Lajolo (1997, 2001, 2008) Tardif (2006) Abdalla (2006, 2008)</p>

A coleta, propriamente dita, foi realizada durante um semestre letivo. A partir do momento em que ficou definido o número de professores que forneceriam as informações para este trabalho, entrei em contato com aqueles que seriam os primeiros a responder ao questionário. E, como esse instrumento era extenso, não foi possível, a todos os que a ele responderam, fazê-lo de imediato.

### **2.3 Da organização e da análise dos dados: definindo alguns pressupostos**

Como explicitado anteriormente, quando tratamos da natureza da pesquisa, a análise dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, segundo Bardin (2000). Nossa opção por uma coleta de dados realizada a partir de diferentes instrumentos (Questionário e Entrevistas) procurou seguir uma sequência lógica de aprofundamento dos dados.

Assim, as primeiras questões fechadas do Questionário forneceram dados sobre a formação profissional e indicativos para traçarmos o perfil dos sujeitos. Estes, por sua vez, permitiram algumas inferências nas comunicações dos respondentes às questões abertas e fechadas do mesmo instrumento que procuraram informações sobre a atuação profissional e o contexto de trabalho.

Com as Entrevistas buscamos aprofundar a investigação quanto aos aspectos da formação do leitor que se tornou professor de Literatura e sobre a influência das práticas docentes na formação de leitores. Tais instrumentos só foram aplicados após terem sido avaliados pela professora orientadora, tendo em vista a adequação dos mesmos à proposta da pesquisa.

Seguindo as orientações de Bardin (2000), quanto à questão da inferência de dados relativos às condições de produção e/ou de recepção, recorreremos aos indicadores qualitativos, na perspectiva de captarmos opiniões, julgamentos e, especialmente, posicionamentos dos sujeitos em relação ao objeto de nosso estudo.

Deste modo, e a partir da inferência desse conteúdo que, conforme Bardin (2000) subjaz às comunicações dos sujeitos, buscamos conhecer as representações dos professores sobre o objeto a respeito do qual se referiam. Como dito antes, nossa intenção foi compreender o sentido que os professores atribuem à Literatura, sentido esse que se fez revelar em suas comunicações, explícita ou implicitamente.

Uma leitura dos primeiros dados possibilitou sua organização em dois eixos de análise: 1) quanto à formação dos sujeitos como leitores e como professores de Literatura; e 2) quanto às práticas e suas implicações na formação de leitores. E, após uma seleção prévia desses dados, em conformidade com os princípios *da pertinência* e *da objetividade*, segundo Bardin (2000, p.120), elaboramos um quadro contendo uma categoria de análise, constituída, por sua vez, por unidades de sentido. Nele, *Formação de Leitores* é a categoria de análise, e *Experiências de Leitura*, *Formação do Professor de Literatura* e *Práticas Formativas* são as unidades de sentido.

Cada unidade de sentido apresenta aspectos ou indicadores. Assim, a primeira unidade de sentido, *Experiências de Leitura*, tem como indicadores: *No ambiente familiar* e *Na escola*. A segunda unidade de sentido, *Formação do Professor de Literatura*, traz os aspectos

*Formação Inicial e Formação Continuada*. E, a terceira e última unidade de sentido, *Práticas Formativas*, tem como indicadores: *Saberes da Experiência e Contexto de sala de aula*.

Para maior clareza quanto à organização da categoria de análise, bem como de suas unidades de sentido e aspectos ou indicadores, foi elaborado o quadro a seguir:

**QUADRO 4 - CATEGORIA FORMAÇÃO DE LEITORES**

CATEGORIA	Unidades de Sentido	Aspectos/indicadores
<p align="center"><b>FORMAÇÃO DE LEITORES</b></p>	<p align="center"><b>Experiências de Leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No Ambiente Familiar</li> <li>• Na Escola</li> </ul>
	<p align="center"><b>Formação do Professor de Literatura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha Profissional</li> <li>• Formação Inicial</li> <li>• Formação Continuada</li> </ul>
	<p align="center"><b>Práticas Formativas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes da Experiência</li> <li>• Contexto de sala de aula</li> </ul>

No tratamento dos dados, um levantamento preliminar, como já mencionado no Capítulo III, nos permitiu traçar um perfil pessoal e profissional dos respondentes, representado no Quadro 1 (p. 53). A partir desse perfil, outros dados foram também organizados em quadros de acordo com a Categoria *Formação de Leitores* e que serão apresentados no decorrer da análise que tem início, no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO IV

### DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Engraçado como todas essas lembranças infantis ficam tão nítidas e duráveis. Talvez porque nas crianças a memória ainda está tão virgem e disponível que as impressões deixadas nela ficam marcadas de forma mais funda. Talvez porque sejam muito carregadas de emoção (MACHADO, 2002, p.10).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados por meio do Questionário e das Entrevistas. Os dados foram organizados, como anunciado no capítulo anterior, em uma categoria de análise denominada *Formação de Leitores* que, por sua vez, apresenta três unidades de sentido.

Assim, em um primeiro momento, apresentamos a análise dos dados referentes à unidade de sentido *Experiências de Leitura* que reúne as informações relativas ao processo de *ancoragem*, responsável pela construção da representação dos sujeitos sobre Literatura.

Em seguida, serão tratados os dados que configuram a unidade de sentido denominada *Formação do Professor de Literatura* que também contribui para a compreensão dos dois processos: o de *ancoragem* e, ao mesmo tempo, o de *objetivação*, pelos quais os sujeitos podem ter-se apoiado em suas escolhas quanto à tomada de atitudes no campo profissional, o que engloba a decisão pela docência e pela condução de suas práticas.

Por fim, trabalhamos com os dados referentes à unidade de sentido *Práticas Formativas* que trazem os indicativos do processo de *ancoragem*, em que os sujeitos se apóiam para uma referência de prática que contribua para a formação de leitores e indicativos

do processo de *objetivação* relativos às suas próprias práticas, na mesma perspectiva de formar leitores.

Com o auxílio de um aporte teórico-metodológico (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BICKLEN, 1994; BARDIN, 2000; ABDALLA, 2008), os dados coletados foram submetidos à análise, levando em consideração, sobretudo, o “contexto social onde o objeto é apreendido”, como afirma Moscovici (1978, p. 187).

### **1. Das Experiências de Leitura (1ª unidade de sentido)**

De qualquer forma, não deixamos de ler obras de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência”. (ECO, 2006, p.145)

Embora estejamos em momento descritivo dos dados, consideramos fundamental registrar a nossa intenção de análise, apresentando alguns indicadores de como estamos compreendendo as formas de conhecimento que estão sendo estabelecidas no processo de formação de leitores. Formação esta que se inicia com as primeiras experiências de leitura nos diferentes grupos sociais, ou seja, na família e na escola.

Os dados coletados por meio do Questionário e das Entrevistas puderam oferecer alguns elementos para análise, que estamos denominando, aqui, de “unidades de sentido”, em que foi possível “ancorar”, como diria Moscovici (1978), significados em torno da formação do professor como leitor. Era preciso verificar, assim, em que medida essas *experiências familiares e escolares* estariam influenciando as representações sociais dos professores pesquisados.

Também, foi necessário que se aprofundasse, neste momento, o que estávamos entendendo sobre a noção de *experiência*, e, com a contribuição de Jodelet (2005, p. 25), assumimos uma questão: quais elementos das representações partilhadas pelos professores

pesquisados estavam construindo sentido para as experiências vivenciadas, tanto na família, quanto na escola, e que fortaleceram a formação desses sujeitos como leitores?

Como afirma Jodelet (2005, p. 26), “a noção de experiência, nos usos eruditos e populares, é polissêmica e ambígua, apesar de certos sentidos comuns”. E, ainda, é ela quem nos diz: “(...) construída no seio de situações concretas com as quais o sujeito se depara, a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo” (p. 26).

Para nós, era imprescindível o entendimento desta noção de experiência, pois ela nos ajudaria a compreender o sentido dos depoimentos que estavam sendo coletados. Também, consideramos, nesta análise dos dados, as duas dimensões da experiência, consideradas por Jodelet (2005) como “os dois fenômenos contraditórios e complementares” (p. 31).

Seguindo esse raciocínio, entendemos que pertencem à primeira dimensão da experiência, tudo aquilo que impressionou nossos sujeitos, no plano emocional, em suas primeiras aproximações da leitura literária. Deste modo, fazem parte do “vivido”, como nos diz Jodelet (2005, p.31-32), os registros afetivos que os professores recuperaram em suas lembranças, durante a coleta de dados. É importante ressaltar que não contam apenas as primeiras experiências do indivíduo; aqui as tomamos como ponto de partida. Outras vivências em que os respondentes partilharam sentimentos com seus pares como estudantes em formação ou como profissionais, no ambiente de trabalho, fazem parte da dimensão vivida.

Iniciamos a análise a partir de alguns dados reunidos sobre os primeiros contatos dos sujeitos com textos literários e elaboramos o Quadro 5 (p.65). Observamos, então, que os primeiros contatos de leitura ocorreram, em sua maioria, concomitantemente, no ambiente familiar e na escola.

**QUADRO 5 – PRIMEIROS CONTATOS COM O TEXTO LITERÁRIO**

PRIMEIROS CONTATOS	Nº de respondentes
Vendo adultos lendo.	02 de 10
Na escola pública onde estudei.	02 de 10
Na escola particular onde estudei.	02 de 10
Em casa com meus pais.	03 de 10
Em casa com meus irmãos, primos ou outros familiares.	02 de 10
Com meus amigos.	02 de 10
Ganhando livros de presente.	05 de 10
Sozinho.	01 de 10
Outro. Qual? Rodas de Leitura.	02 de 10

Observamos também que, na maioria dos casos em que o contato com o texto literário ocorreu em dois ou mais ambientes diferentes, o ambiente familiar e a escola apareceram em maior frequência. No ambiente escolar foi indicado por seis dos sujeitos (incluindo-se as Rodas de Leitura) e no ambiente familiar, por cinco dos respondentes. Estes dois aspectos – experiências familiares e escolares - serão abordados conjuntamente, porque surgiram em diferentes depoimentos coletados.

Com relação ao componente afetivo, que se insere no interior da *dimensão vivida*, conforme Jodelet (2005), presente nas lembranças agradáveis relatadas, este se revelou mais intenso nas experiências em que os sujeitos receberam livros de presente e/ou as leituras foram feitas em ambiente familiar, indicação feita por cinco dos dez respondentes.

Neste sentido, as respostas dos professores à questão sobre os primeiros contatos que tiveram com o texto literário, indicam lembranças carregadas de afetividade que, *a priori*, entendemos terem contribuído para a construção de uma representação positiva de leitura literária. O que nos leva a assumir uma “descrição cuidadosa das representações sociais” do grupo investigado, concordando, assim, com as palavras de Moscovici (2003, p. 108):

Quaisquer que sejam as razões, permanece o fato de que somente uma descrição cuidadosa das representações sociais, da sua estrutura e da sua evolução nos vários campos, nos possibilitará entendê-las e que uma explicação válida só pode provir de um estudo comparativo de tais descrições.

Nas Entrevistas, por exemplo, o tema das primeiras experiências de leitura literária foi o primeiro a ser abordado. Juliana, quando perguntada sobre sua formação como leitora, assim se manifestou:

Bom, eu comecei a ler muito cedo, por volta dos seis anos. Fui estimulada em casa, principalmente por meu pai a ler livros literários, principalmente os clássicos da literatura universal, e eu **gostava** bastante de ler. Para mim, era mais **gostoso** ler, do que ficar ali assistindo televisão. Eu assistia muito pouco. A leitura era o meu universo. Tanto é que, no fim, eu fui buscar a carreira em Letras. Eu escolhi ser professora de Língua Portuguesa por conta disso, porque eu **gostava** de ler, **gostava** de histórias, **gostava** de livros literários. E, uma coisa que acho muito curiosa é que eu não **gostava** de livro infantil. Eu **gostava** dos clássicos mesmo: de Grimm, de livros de terror... Eu **gostava** dos livros que, para mim, tinham algum significado. Livro com muita figura me cansava. O livro tinha que ter bastante letra, pouca figura. Muita figura atrapalhava bastante. Isso com seis, sete anos... com nove, eu já comecei a procurar ler José de Alencar. Porque eu assisti a uma reportagem que falava dos clássicos - foi quando começaram aquelas coleções que os jornais editavam. Aí, eu me interessei pelo José de Alencar. Meu pai acabou comprando para mim a coleção. E foi, assim, não entendia nada, por causa dos termos, mas eu lia bastante e frequentava a biblioteca da escola quase todo dia. (grifos nossos) (Anexo III, p. 121)

Nesse relato, Juliana revela a emoção que experimentou em suas primeiras leituras literárias. Quando diz “fui estimulada em casa”, “eu gostava bastante de ler”, “a leitura era o meu universo”, faz questão de pontuar que teve esse primeiro contato com o texto literário em casa, com o incentivo de seu pai. Revela, também, o quanto as experiências foram prazerosas

e ricas em estímulos, enumerando os gêneros que mais a interessavam e comparando sua preferência pela leitura em relação à televisão.

Durante a Entrevista, pudemos observar, na fisionomia e na voz de Juliana, a alegria que experimentava na lembrança desses eventos de leitura e isso me pareceu se confirmar, posteriormente, na leitura da transcrição. Recorrendo a uma abordagem estilística como recurso para alcançar a análise do conteúdo das comunicações, identificamos na fala de Juliana, a ocorrência de *repetições aproximadas*, como no uso do adjetivo “gostoso” (uma vez) e do verbo “gostar” (sete vezes). Como nos explica Bardin (2000, p.179), repetições desse tipo podem sugerir tanto a *paixão da locutora* sobre o tema quanto alguma *tensão*, considerando-se que se tratava da primeira questão que lhe fora dirigida.

Recortamos dois trechos das entrevistas em que, Juliana e Rita Baiana falam sobre suas primeiras vivências de leitura com intenção de uma análise comparativa de alguns elementos. Assim se posicionaram as respondentes:

Fui estimulada em casa, principalmente por meu pai a ler livros literários, principalmente os clássicos da literatura universal, e eu gostava bastante de ler. Para mim, era mais gostoso ler, do que ficar ali assistindo televisão.(JULIANA, Anexo III, p. 121 )

Meu pai sempre gostou muito de ler, minha mãe também. Então, desde pequena, em casa, eu tive esse primeiro contato.(RITA BAIANA, Anexo III, p. 124 )

Identificamos, nas falas de Juliana e de Rita Baiana, a participação da família, em especial, da figura paterna no processo de aproximação da leitura literária. Começando, na infância, nos dois casos, com o manuseio de livros infantis e na audição das leituras feitas pelos pais, as duas professoras tiveram os primeiros contatos com a literatura.

Outras experiências vividas, fortemente carregadas de emotividade são relembradas por Rita Baiana e que, provavelmente, participam na dimensão afetiva da construção da representação de Literatura que a respondente traz consigo. Um exemplo disso é quando Rita menciona algumas experiências significativas de leitura que teve na escola:

E, depois, na escola, eu tive uma professora do Pré, de quem eu gostei muito: Professora “Dona” Olga. **Ela, nossa(!), contava histórias, muitas histórias. Os gestos que ela fazia, a expressão facial dela, me impressionavam.** Então, eu fiquei, assim, apaixonada por ela, foi assim. Depois, uma outra professora, na 4ª série, **a Professora Terezinha, que também trazia uns livros para nós lermos.** (Anexo III, p. 124)

Aqui encontramos aspectos que podemos relacionar às experiências de leitura em família, como ouvir as histórias contadas, antes pelos pais, agora, na escola, pelas professoras. A importância da expressividade, na prática da *contação de história*, que é marcante na leitura para o público infantil e que contribuiu para “impressionar” Rita, positivamente, com relação às leituras na escola.

A referência que a respondente faz à professora que “trazia livros” para seus alunos lerem veio com um indicativo de relação com as experiências familiares em que seus pais traziam livros infantis para Rita ler. Lembranças carregadas de emoções agradáveis: da surpresa boa de receber um livro novo de presente, da leitura inédita, do estar junto dos pais em situações de prazer. Na descrição de Rita sobre suas experiências de leitura, tanto em família quanto na escola, sobressai a dimensão afetiva.

Contudo, em referência à noção de experiência, como nos ensina Jodelet (2005), é preciso considerar uma segunda dimensão, igualmente importante para o nosso estudo: a *dimensão cognitiva*. É com ela que nos deparamos quando, na fala de nossos sujeitos, encontramos dados sobre suas experimentações, suas ações como professores formadores de leitores; sobre aquilo que fizeram ou o que tentaram para aproximar seus alunos da leitura literária. Retomaremos essa relação entre a experiência do vivido e as escolhas das práticas, quando abordarmos a 3ª unidade de sentido (p.80).

Neste ponto da análise, faremos um cruzamento das considerações que estamos desenvolvendo até aqui com as de estudiosos do campo da leitura literária. Isso no intuito de melhor compreendermos o que está em jogo quando se trata desse tipo de leitura. A esse respeito, Eco (*apud* MACHADO, 2002, p. 20-21) nos diz que “qualquer passeio pelos

mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil”. É um jogo prazeroso por meio do qual o leitor entra em contato com aspectos/acontecimentos do mundo real.

O jogo seria uma das facetas do prazer da leitura. Na perspectiva de Eco (2006), o leitor, ao adentrar a obra literária, sabe que deve assumir como verdade aquilo que o autor afirma, mesmo diante das maiores contradições. Surge, então, um prazer no ato da leitura que está ligado à relação que estabelecemos entre o mundo ficcional e o mundo real.

Eco (2006) diz ainda que, para compreendermos o que se passa no universo da ficção, fazemos uso dos conhecimentos do mundo real que trazemos conosco, apesar de poderem ser desconsiderados pela “suspensão da descrença”. Isto significa que, quando se trata de literatura, aceitamos coisas improváveis ou mesmo impossíveis como, por exemplo, um Lobo Mau que come a avó de Chapeuzinho Vermelho, assume seu lugar e consegue enganar a menina. Sobre a relação que estabelecemos com a literatura, Eco nos ensina que:

(...) à parte as muitas e importantes razões estéticas, acho que lemos romances porque nos dão a confortável sensação de viver em mundos nos quais a noção de verdade é indiscutível, enquanto o mundo real parece um lugar mais traiçoeiro (ECO, 2006, p.97).

Juliana demonstra em sua fala que ainda criança escolhia a leitura literária à outra atividade, no caso, assistir a programas de televisão. Seu maior interesse pela leitura como atividade aliou-se à curiosidade por novas obras, superando até a dificuldade de entendimento relativa ao nível de linguagem utilizado nas obras que desejou ler. A respeito dessa busca movida pela curiosidade, Machado (2002) nos diz o seguinte:

Essa atividade é feita da busca de um prazer sempre crescente, num patamar cada vez mais alto, lentamente construído com delicadeza, sensibilidade e empenho. Instala-se, entre o leitor e texto, uma troca interativa, num jogo sedutor. (p.21)

Ainda com relação às primeiras experiências de leitura, na Entrevista de Rita Baiana, também encontramos a referência ao ambiente familiar e à presença dos pais nos primeiros

contatos com o texto literário. Quando perguntada sobre sua formação como leitora e sobre quais experiências considerava mais significativas, Rita respondeu:

Tudo começou com os meus pais. Meu pai sempre gostou muito de ler, minha mãe também. Então, desde pequena, em casa, eu tive esse primeiro contato. E, depois, na escola, eu tive uma professora do Pré, de quem eu gostei muito: Professora “Dona” Olga. Ela, nossa(!), contava histórias, muitas histórias. Os gestos que ela fazia, a expressão facial dela, me impressionavam. Então, eu fiquei, assim, apaixonada por ela, foi assim. Depois, uma outra professora, na 4ª série, a Professora Terezinha, que também trazia uns livros para nós lermos. Depois, eu tive uma professora, na 5ª série, que era muito exigente, professora de Português, Professora Romano. Tinha a parte da gramática, mas, também, introduzia os livros. E, finalizando, eu tive uma professora, que foi a que fechou tudo: a Professora Dulce, já no Ensino Médio. Nós líamos literatura. Então, ela nos levava ao teatro e foi uma coisa muito bacana. Nós fazíamos teatro na sala de aula, líamos os clássicos e, depois, nós reproduzíamos aquilo em grupos, em sala de aula. E, nas festas, apresentávamos para os pais. Então, foi por aí... (Anexo III, p. 124)

Assim como Juliana, Rita Baiana manifestou emoção ao recordar suas vivências na infância e juventude. Elementos que, em ambos os casos, indicam a construção de uma representação positiva com relação à leitura literária.

Rita Baiana, depois de ouvir a pergunta que lhe foi dirigida, sorriu e respondeu com fisionomia alegre, traduzindo, em palavras, as lembranças que lhe ocorriam das primeiras experiências de leitura. Ao mencionar seus pais, em primeiro lugar, ela revela que suas primeiras referências de leitores são pessoas próximas, com quem aprendeu a gostar de ler e desenvolveu o hábito da leitura.

Neste ponto da análise consideramos relevante mencionarmos que o papel da família é fundamental, promovendo a leitura, permitindo que a criança manuseie livros de formatos diferentes, coloridos, que agucem a curiosidade como aconteceu com os sujeitos desta pesquisa. Na perspectiva de Jodelet (2005), ainda crianças, no ambiente familiar, nossos pesquisados viveram experiências que envolviam leituras e que lhes proporcionaram boas lembranças ao longo da vida. A partir daí, *ancoraram* novas experiências de leitura literária. Ler para eles significa um prazer que envolve, ainda que inconscientemente, muitos

elementos: a alegria da surpresa pelo “presente” que um dia ganharam; a emoção da descoberta do texto em imagens ou em palavras, mas com a presença segura de um adulto que ajudava a trilhar o caminho da leitura.

Confirmando a importância da família e de outras fontes de influência na formação do leitor, reunimos alguns dados coletados na questão de número 5, da Parte III do Questionário e elaboramos o quadro a seguir:

**QUADRO 6: INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

<b>ESTÍMULO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>Influência de familiares na primeira infância</b>	10	
<b>Participação da família/interesse na fase escolar</b>	10	
<b>Estímulo dos professores</b>	10	
<b>Influência da mídia</b>	08	02
<b>Gosto e inclinações pessoais</b>	09	01
<b>Exigências do mercado de trabalho</b>	08	02
<b>Campanhas de promoção de leitura</b>	09	01
<b>Avanço das novas tecnologias de comunicação</b>	08	02
<b>Transformações sociais</b>	08	02

Pudemos observar nos dados aqui apresentados, que os respondentes entendem que diversos fatores contribuem para a formação do leitor, não sendo esta uma atribuição exclusiva do professor nem da escola.

Em sua totalidade, os sujeitos da pesquisa apontaram como significativa a participação da família para que a criança ou adolescente desenvolva o hábito de ler. Para os docentes, essa

influência familiar, em consonância com o trabalho do professor, é muito positiva, seja pelo exemplo da leitura em casa, seja pela demonstração de interesse pelos estudos do aluno.

Da mesma forma, os dez respondentes consideram que professor desempenha papel fundamental enquanto incentivador do aluno no processo de desenvolvimento do hábito de ler, especialmente, em se tratando da leitura literária. Uma relação que permite o diálogo, como nos lembra Gandolfi (2005), baseada na confiança mútua, no reconhecimento do significado do trabalho do professor e do progresso do aluno, é extremamente benéfica para ambos.

Dos dez sujeitos, nove pensam que tanto o gosto quanto as inclinações pessoais interferem no hábito da leitura e que, em alguns casos, é preciso usar de sensibilidade para que sejam evitados conflitos desnecessários. Levar em consideração o gosto literário dos alunos é importante no desenvolvimento das atividades em sala de aula, porém, nem sempre isso acontece, principalmente, quando há maior preocupação com conteúdo preparatório para os vestibulares.

Com relação às exigências do mercado de trabalho e sua influência na formação de leitores, oito dos sujeitos acreditam que, pelo interesse de serem aprovados no vestibular, muitos alunos se sentem estimulados à leitura. Contudo, evoluir desse estímulo circunstanciado para o hábito de ler, vai depender do próprio indivíduo, com seus gostos e inclinações pessoais.

Os dados também revelam que nove dos sujeitos acreditam na importância das campanhas de incentivo à leitura que fazem parte do cotidiano de crianças e jovens.

Com relação a outros aspectos sociais, oito dos dez respondentes pensam que, para o bem ou para o mal, a mídia e as NTCs influenciam crianças e jovens em processo de formação como leitores. Importante considerar que a leitura, como prática social, está sujeita a outras influências sempre atualizadas, como a mídia que “socializa” novas tendências

rapidamente. Os respondentes consideram que tanto esta quanto as NTCs podem ser recursos a mais para difundir a leitura ou, se mal compreendidas, servir de obstáculo ao desenvolvimento do hábito de ler.

As NTCs podem servir de meio para abordagens de leituras literárias “repaginadas”, bem ao gosto do público deste início de século XXI, o que sinaliza um aspecto importante das transformações sociais. Hoje, é cada vez mais comum a preferência dos alunos pela leitura de textos/livros na tela do computador e não mais em livros impressos em papel. Retomaremos essa questão na análise das práticas formativas e nas Considerações Finais (p.98-104).

Retomando a questão da primeira unidade de sentido *Experiências de Leitura*, pudemos identificar que os sujeitos, possivelmente, *ancoraram* suas representações de Literatura em experiências familiares e escolares agradáveis e isso pode contribuir na maneira como esses professores trabalham com a formação dos leitores. É preciso considerar a dimensão emocional (afetiva) das experiências vividas, assim como a dimensão cognitiva da formação destes leitores que se tornaram professores. Dimensões estas que se integram nas maneiras de *ser* e de *estar* na profissão professor (ABDALLA, 2006), influenciando, no caso, positivamente, a formação de novos leitores.

Como não são só as primeiras experiências vividas que importam na formação de leitores, é preciso analisar, especialmente, como se dá a formação do professor de Literatura e como esta formação pode oferecer (ou não) um terreno fértil para experiências significativas de leitura em sala de aula. O que faremos, a seguir, na análise dos dados referentes à unidade de sentido *Formação do Professor de Literatura*.

## **2. Da Formação do Professor de Literatura (2ª unidade de sentido)**

Sempre tive ótimas professoras. Penso que esse fato já me incentivou a seguir a carreira. Também gosto de ensinar, de lidar com meus alunos. Sei que, hoje, temos muitas dificuldades a enfrentar, mas permaneço na profissão porque gosto muito do que faço. (Inocência, Anexo II, p. 115).

Para adentrar nesta segunda unidade de sentido – da *Formação do Professor de Literatura* -, buscamos colocar em relevo, além daquele conceito de *experiência*, já abordado anteriormente, o que estamos entendendo sobre o conceito de *formação*. Para Abdalla (2008), quando se pergunta aos professores que tipo de formação tiveram ou estão tendo ao desenvolver o seu trabalho docente, eles mencionam, pelo menos, três aspectos: a opção pela profissão docente; o percurso de formação e o *modo como este tipo de formação* foi vivenciado e que, de certa forma, se acha *incorporado* no professor (*habitus profissional*) (grifos da autora, p.69).

Nesta “leitura flutuante” (BARDIN, 2000) dos dados, sejam aqueles referentes à TRS, em especial, sejam aqueles dos demais referenciais teóricos anteriormente citados, era preciso estabelecer algumas relações para o entendimento dos “processos que estão sendo colocados em jogo” (ABDALLA, 2008, p. 17). No caso, as falas dos sujeitos pesquisados em relação à sua formação (desde a escolha profissional ao tipo de formação que tiveram) como professores de Literatura. E, nesta perspectiva, era preciso entender, mais uma vez, que “as representações sociais dão sentido aos sistemas de categorização” (ABDALLA, 2008. p. 19), pois, como afirma Vala (2004): “as representações sociais remetem sempre para um objeto específico, posicionado num conjunto de dimensões relacionadas, e para um sujeito social produtor da representação” (p. 465).

Com relação à unidade de sentido *Formação do professor de Literatura*, reunimos dados coletados no Questionário e nas Entrevistas e que trazem informações sobre os seguintes aspectos: *escolha profissional, formação inicial e continuada* dos respondentes.

A questão de número 17, da Parte II do Questionário (Anexo II, p. 115), investiga a *escolha profissional* do respondente (1º aspecto), indagando o que o levou a ingressar na carreira e o que o faz permanecer nela. As respostas obtidas foram as seguintes:

*Amélia:* Desde menina quis ser professora. O que me motivou foram as aulas de uma professora de Português, quando estava no 1º Grau, de 5ª a 7ª série, a Profª Maria Teresa. Eram aulas gostosas, e sempre gostei de ler e escrever.

*Bentinho:* O gosto pela leitura e pela literatura. Além disso, a possibilidade de sempre aprender.

*Carlota:* A princípio, a facilidade de conseguir um horário versátil para estudar. Depois, descobri a afinidade na “arte de ensinar”. A permanência se deu por considerar importante minha contribuição individual e social.

*Fabricao:* Para ambas as perguntas, o gosto pela palavra, por textos, pelo conhecimento, pela descoberta. A possibilidade de conciliar remuneração e “prazer” naquilo que faço.

*Helena:* Idealismo/Vida. É toda a minha vida.

*Inocência:* Sempre tive ótimas professoras. Penso que esse fato já me incentivou a seguir a carreira. Também gosto de ensinar, de lidar com meus alunos. Sei que, hoje, temos muitas dificuldades a enfrentar, mas permaneço na profissão porque gosto muito do que faço.

*Iracema:* Eu era apaixonada pela profissão, escolhi cheia de sonhos, mas a estrutura da Educação do país me desiludiu muito. Permaneço por comodismo, salário, segurança no emprego, idade.

*Juliana:* Vocaçao. Sempre desejei ser professora... O amor pelos livros, pela educação, por ensinar e aprender. Permaneço porque acredito na educação.

*Jacinto:* No início, pela facilidade de conciliar horários e depois, acabei gostando. Hoje, estou bastante envolvido com o que faço.

*Rita Baiana:* Sempre sonhei em ser professora, apesar de todas as dificuldades, ainda, acredito na força do professor. (p.115)

A princípio, uma estreita relação entre a escolha profissional e componentes afetivos parece se destacar nas respostas de três dos respondentes: Amélia, Juliana e Rita Baiana, que revelaram ter realizado um sonho/desejo de infância de serem professoras.

Contudo, aprofundando nossa observação, percebemos nas respostas de todos os sujeitos, que as dimensões afetiva e cognitiva estão presentes na relação entre o *gostar* e o *fazer*, no cotidiano do trabalho dos docentes. O objeto do gostar ora é a leitura, às vezes, sinônimo de aprender/descobrir, ora é o ensinar.

Neste ponto de nossa análise, consideramos importante salientar que o interesse e a motivação iniciais que levam a uma escolha profissional desse nível, que exige formação

específica e, principalmente, que garantam a permanência nela, precisam ser estimulados. Isto, para que não ocorra o que nos revelou a resposta de Iracema.

Contrariamente à ideia de realização pessoal, o que explicaria sua permanência na profissão, identificamos nas palavras de Iracema um forte acento de decepção, pois, de uma escolha profissional “apaixonada”, restaram apenas o comodismo e outras justificativas que descrevem antes um sentimento, do que falta de opções e perspectivas.

Ainda com referência à *formação inicial* do professor de Literatura (2º aspecto), a questão de número 17, da Parte III do Questionário, busca saber o que os sujeitos de nossa pesquisa consideram necessário para ser um professor de Literatura. Os dados obtidos foram organizados no a seguir:

#### QUADRO 7 – NECESSIDADES PROFISSIONAIS

<b>Necessidades profissionais no ensino de Literatura (formação inicial)</b>	<b>Nº de indicações</b>
<b>Apenas o domínio do conteúdo</b>	01
<b>Cultura geral e atualizada</b>	06
<b>Conexão com outras áreas do conhecimento</b>	06
<b>Administrar resistência do aluno à leitura, visando a futuros exames</b>	03

Os dados revelam que, dos dez respondentes, seis acreditam que o professor de Literatura precisa ter cultura geral e atualizada, além de ser capaz de fazer a conexão dos conteúdos da disciplina com outras áreas do conhecimento; três deles consideram mais importante estar preparado para lidar com a resistência do aluno às leituras propostas, e apenas um acredita que a formação inicial do professor de Literatura deve estar voltada para o conhecimento do conteúdo a ser ensinado no exercício profissional.

Esses dados correspondem às expectativas dos sujeitos e serão comparados, a seguir, com outros, provenientes das Entrevistas, na intenção de verificarmos se tais expectativas se confirmam e em que medida foram atendidas. Para tanto, acrescentamos as respostas à questão de Entrevista: *Quanto a sua vida acadêmica, você recebeu uma formação específica para ser professora de Literatura, formadora de leitores?*

*JULIANA:* Recebi. A faculdade de Letras foi só uma das referências. Como eu gostava muito da área, eu fiz Letras, na UniSantos, e fiz alguns cursos sobre Produção Textual, Teoria da Literatura, que é a minha grande paixão e Semiótica na Unesp. Todas as especializações, que eu fiz, foram voltadas para a área de Literatura, metodologia do ensino de literatura, leitura de obra de arte... Tudo foi feito nesse meio, entre PUC, Unesp e UniSantos. E o que eu achei interessante na proposta da Universidade era que as professoras **não davam a história da literatura; trabalham o texto e buscavam incentivar a percepção do aluno para trabalhar com ele em sala de aula, isso foi bastante incentivado na graduação.** (grifos nossos) (Anexo III, p.121)

Na fala de Juliana há indicativos de uma formação inicial satisfatória, que contemplou sua necessidade de relacionar a teoria à prática. O trecho que destacamos revela a percepção da docente quanto aos subsídios didático-pedagógicos que recebeu durante a formação inicial. O mesmo não ocorreu com outra respondente.

Com referência à mesma questão, sobre ter recebido formação específica para ser professora de Literatura, temos a seguinte resposta:

*RITA BAIANA:* Não. A faculdade, na minha opinião, sempre deixou muito a desejar. Porque eu queria, eu esperava mais... Teria que ter mais... Eu acho que pela vontade que eu tinha de ser professora, para trabalhar bem com os meus alunos... Lógico que foi importante, teve a parte dela, mas deixou muito a desejar... Mas, eu esperava mais. **Eu queria mais. Muito do que eu sei, eu aprendi até com os alunos. (...)**

(...) É com relação à Literatura, porque as professoras tinham que ter oferecido mais. Se eu puder citar o nome da professora Gisela, de Francês, essa sim. Eu fazia Francês por causa da Gisela. Por causa dela, **porque ela contava histórias de um jeito todo especial...** Obras de autores franceses (...) Eu me transportava para outros lugares, então, eu adorava. Agora, outras coisas, outras formas de trabalhar o texto, não. Eu esperava um pouquinho mais. Eu pensei que eu fosse sair da faculdade totalmente formada, preparada, com uma boa visão, e não... Eu acho que saí muito crua. Vamos dizer assim, faltando muito. (grifos nossos a partir da ênfase dada pela professora) (Anexo III, p. 124-125)

Nos dois relatos, pode-se perceber a maneira como cada uma das respondentes dimensiona a questão da formação inicial. Existem elementos que se opõem nas comunicações, levando-se em conta que ambas as professoras estudaram, em épocas distintas, na mesma Instituição de Ensino Superior. Também é possível identificar que os aspectos ligados às práticas de atividades leitoras são mencionados de forma muito significativa com relação à formação do professor de Literatura.

Estar preparado para “trabalhar” com o texto literário em sala de aula é um dos aspectos da formação do professor de Literatura com maior destaque. Sobre essa questão, Abdalla (2006) aponta que fazem parte das necessidades dos professores, tanto na formação inicial como na formação continuada, no campo *pedagógico-didático*: “conhecer a forma do conhecimento (o modo de transmitir o conhecimento sobre o fazer-ensinar e a educação) (...) compreender aspectos pedagógicos e aprender novas técnicas (para provocar situações pedagógicas mais interessantes, mais próximas dos alunos)”. (ABDALLA, 2006, p.36).

O trabalho docente apresenta especificidades que o distinguem de outras atividades humanas, sendo ele construído e reconstruído nas práticas do cotidiano. Deste modo, compreendemos que tanto Juliana quanto Rita Baiana apontaram elementos que compõem o trabalho específico do professor de Literatura e que precisam fazer parte da formação inicial do futuro formador de leitores. O que nos faz levantar um novo questionamento: *O que é estar preparado para trabalhar com o texto literário em sala de aula?*

Diante das exigências do cotidiano, o professor vê a necessidade de continuar sua formação (formação continuada – 3º aspecto), atualizando e aprofundando seus conhecimentos, como nos revelou o Quadro 1 (p. 53) sobre o perfil dos sujeitos desta pesquisa. Pois, é preciso sentir-se em condições de atender às demandas do dia a dia no ambiente escolar, lançando mão de recursos adquiridos ou desenvolvidos. A esse respeito, Pérez Gómez (1992) nos esclarece:

Sob pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias e prever o curso futuro dos acontecimentos. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.102)

O trabalho docente não se constitui apenas das dimensões ligadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. Existem outras ainda que, de forma indireta, atingem o professor e seu trabalho. Podemos constatar nas comunicações de Iracema, como decisões externas afetam a autonomia e o exercício criativo da docência. Seria muito bom, embora não explicasse as questões que nos trouxeram a esta pesquisa, se todos os sujeitos afirmassem estar realizados com seu trabalho. Contudo, é preciso refletir sobre o que não os realiza; o que não os satisfaz.

Sobre o caráter dinâmico que define o trabalho docente, Azzi (2007) assim se manifesta:

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a sua especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Evidencia, também, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. Tal necessidade nos remete ao outro aspecto importante considerado na diferenciação do trabalho docente: a (des)qualificação docente. Tal categoria, que muitas vezes tem sido utilizada para obscurecer a realidade do trabalho docente, permite, no entanto, explicar a contradição entre a prática pedagógica do professor da escola pública e o discurso sobre esta prática. (p. 41)

Trazendo o foco desta reflexão para o trabalho docente em Literatura, a dinâmica, que se estabelece, envolve a compreensão dos elementos que fazem parte do ensino da literatura, além do conhecimento do próprio texto literário. Ao professor, não basta conhecer a obra, sem saber quais meios permitirão sua leitura na sala de aula de maneira satisfatória ou de como promover a reflexão sobre ela.

E por que é tão complexo o trabalho do professor de Literatura? Porque a leitura de um texto literário oferece ao leitor possibilidade de estar em contato com bens culturais que vão além do próprio texto, como arte que é. E, também, porque:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetiza-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106)

Nesta perspectiva, continuamos buscando conhecer as representações dos professores de Literatura, ou como diz Libâneo (*apud* ABDALLA, 2006, p.41): “a *direção de sentido* de suas concepções epistemológicas no enfrentamento das diversas situações pedagógicas no cotidiano da sala de aula”.

### **3. Das Práticas Formativas (3ª unidade de sentido)**

Dentre as “funções” da Literatura, tenho forte inclinação para aceitar como sendo a mais significativa a de que é uma forma de humanização do homem, como defende Antonio Cândido. Abordando aspectos tanto cognitivos quanto afetivos, a Literatura contribui ou pode contribuir significativamente na formação do indivíduo. Com isso, qualquer área do conhecimento pode ser beneficiada com a Literatura. (*Fabrizio- Anexo II, p. 119*)

Partindo do pressuposto de Leontiev (1978), no qual “o homem aprende em atividade” (p. 16), retomamos nossa crença de que ler se aprende lendo e, desse modo, consideramos a importância das atividades que aproximam o aluno da leitura literária.

Chamamos aqui de *práticas formativas* ao conjunto de ações refletidas e planejadas no intuito de atender às necessidades do professor e de seus alunos, no que diz respeito às aulas de leitura, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora.

De acordo com Leontiev (1978, p.115), a atividade se desenvolve sempre a partir de uma condição inicial de necessidade. Essa necessidade precisa ser avaliada pelo professor, levando em conta o seu contexto de trabalho. Muitas vezes, os exercícios propostos em livros e apostilas generalizam as possibilidades de ação do professor e de recepção dos alunos, o que pode prejudicar o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Com relação ao que nos propusemos nesta investigação, era preciso conhecer as necessidades específicas do professor de Literatura, apontadas pelos sujeitos, para compreendermos como estes *objetivam* o ensino de Literatura, no seu cotidiano de trabalho.

Os dados coletados a respeito das necessidades específicas do professor no ensino de Literatura, referentes à questão de número 18, da Parte III do Questionário, foram organizados no quadro a seguir.

**QUADRO 8: NECESSIDADES ESPECÍFICAS  
NO ENSINO DE LITERATURA**

Aspectos físicos no Ensino de Literatura	Nº de Indicações
<b>Ambiência</b>	06 de 10
<b>Acervo disponível e suficiente</b>	05 de 10
<b>Biblioteca disponível</b>	04 de 10
<b>Recursos audiovisuais</b>	03 de 10
<b>Outros. Quais? Horário integral de atendimento na biblioteca</b>	01 de 10

De acordo com os dados coletados, o quesito considerado mais necessário, apontado por seis dos dez sujeitos, foi a ambiência, ou seja, local e condições apropriados para as atividades leitoras. É importante considerar o ambiente em que são desenvolvidas situações de aprendizagem de leitura junto a um público caracterizado, anteriormente, como, em sua maioria, dispersivo. Ambientes ruidosos prejudicam o trabalho do professor em atividades como *Roda de leitura*, por exemplo, pois interferem na concentração de quem lê e de quem ouve, sem contar na questão do esforço vocal do leitor.

Acervo disponível, biblioteca e recursos audiovisuais aparecem no levantamento de dados com frequência significativa, destacando a importância de uma dinâmica em relação aos suportes de leitura, tendo em vista atender às necessidades do público alvo.

É importante diversificar não só os textos, mas, também, outros recursos para que a atenção e o interesse dos alunos sejam atraídos para o desenvolvimento das atividades. Neste sentido, as repostas dadas pelos sujeitos à questão de nº 2 – Parte II do Questionário (Anexo II, p.117) “*O que você considera mais significativo no ensino de Literatura?*”, complementam os dados tratados acima, sobre a relação entre o conteúdo a ser ensinado, os textos e recursos utilizados e a conquista do interesse dos alunos:

**Aurélia:** Levar o aluno a compreender que por meio da literatura é possível conhecer o passado e retratar o presente de cada geração literária. É significativo também levar o aluno a se interessar por compreender as intenções dos autores, além do cuidado que têm com a língua materna.

**Bentinho:** A troca de experiência de cada um, confronto de opiniões e possibilidade de reler o mundo e as pessoas sob uma nova ótica, uma nova postura.

**Carlota:** A desmistificação do irreal. O leitor tem que visualizar que o escritor é um ser de carne e osso e que tem ou teve problemas como ele. O que produziu é um registro “sensorial” de sua experiência, somente isso.

**Fabício:** A leitura do texto literário (é o mais significativo). O estudo das estéticas literárias não deve suprimir o estudo do texto; não deve, ao mesmo tempo, ser simplesmente ignorado pelo professor. Acredito no trabalho diacrônico com vários pontos de sincronia e comparação privilegiando-se o texto.

**Helena:** Tudo é significativo. Tudo é vida.

**Inocência:** O contato com vários tipos de textos, autores, a expansão do vocabulário. O caráter plurissignificativo da literatura traz aos nossos alunos as inúmeras possibilidades de produção e de interpretação. Chega um momento em que eles são capazes de escolher seus autores preferidos, os estilos que mais os cativam.

**Iracema:** O mais significativo é fazer com que os alunos entendam que a literatura é importante para o desenvolvimento intelectual, cultural e que tudo depende de interpretação e compreensão.

**Jacinto:** Capacitar os alunos a percorrer os caminhos de sentidos dos textos. Isso é importante na medida em que oferece subsídio para que os alunos lidem de maneira crítica com as manipulações da linguagem no dia a dia.

**Juliana:** Tudo é significativo. Literatura é uma disciplina que amplia os horizontes. Com ela podemos “viajar”, conhecer outras culturas, períodos e contextos. A literatura ajuda a formar cidadãos críticos e conscientes.

**Rita Baiana:** O trabalho do professor. Ele é o protagonista e tem a missão de plantar em seus alunos a semente da leitura. (Anexo II, p.118)

Percebemos que os sujeitos estão bem conscientes da importância dessa relação entre conteúdo e recursos utilizados, além de que a leitura literária pode fazer diferença na vida de seus alunos. Entretanto, a maneira como cada um compreende o que é significativo na Literatura e expressa isso é diferente. O posicionamento dos professores, sob o ponto de vista relacional, nos permitiu organizar o quadro abaixo, que aponta uma possível *ancoragem* dos respondentes com relação ao ensino de Literatura e sua significação.

#### QUADRO 9: ANCORAGEM DE LITERATURA

ANCORAGEM	COMUNICAÇÕES	SUJEITOS
<p><b>Enfoque na periodização/ Literatura como pretexto para outras aprendizagens específicas da área</b></p>	<p>“por meio da literatura é possível conhecer o passado e retratar o presente de cada geração literária (...)compreender as intenções dos autores, além do cuidado que têm com a língua materna”</p>	<p>Aurélia</p>

<p><b>Literatura como forma de aproximar o leitor da obra literária/ o texto acima da periodização</b></p>	<p>“A desmitificação do irreal.”</p> <p>“Acredito no trabalho diacrônico com vários pontos de sincronia e comparação privilegiando-se o texto.”</p>	<p>Carlota</p> <p>Fabrcício</p>
<p><b>Literatura como forma de interação sujeito leitor e o outro</b></p>	<p>A troca de experiência de cada um, confronto de opiniões e possibilidade de reler o mundo e as pessoas sob uma nova ótica, uma nova postura.</p>	<p>Bentinho</p>
<p><b>Literatura como forma de expansão multidimensional do sujeito leitor</b></p>	<p>“Chega um momento em que eles são capazes de escolher seus autores preferidos, os estilos que mais os cativam.”</p> <p>“O mais significativo é fazer com que os alunos entendam que a literatura é importante para o desenvolvimento intelectual, cultural.”</p> <p>“Literatura é uma disciplina que amplia os horizontes. Com ela podemos “viajar”, conhecer outras culturas, períodos e contextos. A literatura ajuda a formar cidadãos críticos e conscientes.”</p>	<p>Inocência</p> <p>Iracema</p> <p>Juliana</p>

Deste quadro sobre como os professores *ancoram* o ensino de Literatura, pudemos agrupar, por aproximação, as respostas dadas por quase todos os sujeitos. Não foi possível “encaixar” duas respostas: a de Helena, que por ser pouco específica, dificultou a adequação necessária que a organização do quadro de análise exigiu. E a resposta de Rita Baiana, que se refere ao trabalho do professor de Literatura como uma missão, mas também não especifica o que é significativo no ensino de Literatura, nosso interesse na referida questão.

Helena usa muito em suas respostas a palavra “vida”. Por exemplo, em outra questão, sobre o que a levou a ingressar na profissão docente, ela responde: (por) “*idealismo/vida; é toda minha vida*”. Neste caso específico, sobre o que considera mais significativo no ensino de literatura, Helena diz: “*Tudo é significativo. Tudo é vida*”. (Anexo II, p.118)

Seguindo as orientações de Bardin (2000), quanto à repetição de termos nas respostas de Helena, a presença da palavra **vida** pode significar uma forte associação entre os elementos em questão. Assim, **vida** aparece relacionada ora à profissão docente ora ao ensino da literatura, que podem representar a mesma coisa para a respondente. As respostas curtas, com ausência de certas unidades de registro, conforme Bardin (2000) podem significar uma idéia não revelada ou algum tipo de bloqueio.

Com relação à resposta de Rita Baiana: “*Que o professor é o protagonista e tem a missão de **plantar** em seus alunos a **semente** da leitura.*”, ocorre algo parecido. As expressões “semente/sementinha” e “plantar” também são recorrentes em sua fala ao se referir à leitura e ao hábito de ler. O que nos leva a entender, à luz das orientações de Bardin (2000), que a ocorrência dessas repetições revela importância e, ao mesmo tempo, uma relação imagética entre os elementos e suas naturezas. A semente, representando a leitura, traz em si o potencial da árvore, que por sua vez, pode estar significando o conhecimento que cresce e se desenvolve.

Deste modo, foi preciso buscar nas falas dos respondentes o significado que estes atribuem ao ensino da Literatura para, na sequência de nossa análise, continuarmos aprofundando a questão das *práticas formativas*. Nesta intenção, partimos de uma frase de Pennac (*apud* CORDEIRO, 2006, p.93), em que diz: “Não se força uma curiosidade, desperta-se”.

Sabemos que ao professor de Português é atribuída a tarefa de dar conta de uma série de conteúdos programáticos considerados adequados para cada etapa do ensino da Língua Portuguesa, em que se inclui a Literatura. Sabemos também que, no cumprimento desses conteúdos, muitas vezes, a ansiedade surge pelo baixo rendimento dos alunos. Diante disso, pode parecer que estamos colocando o professor como único responsável pelo despertar da curiosidade do aluno para a leitura.

Diferentemente disso, o que retomamos aqui é a responsabilidade com a educação de crianças e jovens, que deve ser partilhada entre a família e sociedade como um todo, onde se inclui, evidentemente, a escola.

Nosso foco, porém, está nas práticas de que o professor se utiliza a serviço de promover experiências significativas de leitura. E, nesta perspectiva, consideramos como *práticas formativas* aquelas que promovem a interação leitor/texto e que favorecem o despertar da curiosidade do *leitor*.

Na perspectiva de relacionarmos as representações dos sujeitos de pesquisa com suas práticas e, posteriormente, analisarmos se estas poderiam ser consideradas *formativas*, na questão de número 1, da Parte III do Questionário (Anexo II, p.117), foi solicitado que dissessem o que lhes vinha à mente, quando ouviam os termos indutores: *professor de Literatura, a aula de literatura e a leitura*. Os respondentes, assim, se manifestaram:

**Aurélia:** Professor de literatura conhece muito sobre épocas, obras e autores literários. Aula de literatura, penso em leitura de poemas e prosas maravilhosos. E, leitura, tempo de relaxamento.

**Bentinho:** Conhecimento e informação.

**Carlota:** Livros e como trabalhar o interesse por eles.

**Fabrcio:** Professor de Literatura: Textos literários. Aula de literatura e leitura: momento privilegiado de aprendizagem dos aspectos culturais... humanos.

**Helena:** Os três se relacionam com as variadas formas de se ver a vida.

**Inocência:** Dedicção, necessidade de pesquisa, momentos agradáveis. Tive uma professora na faculdade que nos fazia pesquisar, viajar por meio das leituras. É isso que tento passar aos meus alunos.

**Iracema:** Que eu tenho que ser uma pessoa bastante esclarecida, ler muito e conseguir passar o gosto e a importância da leitura e literatura para os alunos.

**Juliana:** Dedicção, amor e sabor!

**Rita Baiana:** Penso que vamos ler, aprender e desfrutar tudo de bom que uma leitura nos transmite. (Anexo II, p. 117)

Organizamos os dados anteriores no Quadro 10, que diz respeito ao que parece predominar, nas comunicações dos sujeitos, no que se refere às dimensões constituintes da *experiência vivida*, de acordo com Jodelet (2005). Nossa intenção é identificar elementos que relacionem as experiências que tiveram com suas práticas e de que modo podemos considerá-las formativas.

**QUADRO 10: DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA<sup>6</sup>**

TERMOS INDUTORES	DIMENSÃO VIVIDA	DIMENSÃO COGNITIVA
Professor de Literatura	Conhece <i>muito</i> sobre épocas, obras e autores literários. Textos literários. Dedicção.	<i>Conhece</i> muito <i>sobre épocas, obras e autores literários</i> .
Aula de Literatura	Leitura de poemas e prosas <i>maravilhosos</i> . <i>Necessidade</i> de pesquisa <i>Momento privilegiado</i> de aprendizagem dos aspectos	Necessidade de <i>pesquisa</i> . Momento privilegiado de <i>aprendizagem</i> dos aspectos culturais... humanos.

<sup>6</sup> Obs.: As dimensões *vivida* e *cognitiva* serão melhor esclarecidas a seguir.

	culturais... humanos. <i>Amor.</i>	
Leitura	Tempo de <i>relaxamento</i> . <i>Momento privilegiado</i> de aprendizagem dos aspectos culturais... humanos. Momentos <i>agradáveis</i> <i>Sabor</i>	Momento privilegiado de <i>aprendizagem</i> dos aspectos culturais... humanos.

Como nos diz Jodelet (2005, p. 32), a experiência subjetiva, ainda que seja difícil de expressar, só pode ser conhecida a partir do que os sujeitos testemunham em seus discursos. Em nossa análise, ficamos atentos à *dimensão vivida* que “remete a um estado que o sujeito experimenta e sente de maneira emocional”, como nos ensina Jodelet (2005, p.31). Mas também, era preciso considerar o papel da *dimensão cognitiva* das experiências dos respondentes, pois esta favorece uma experimentação no mundo e sobre ele.

Assim, reunidos os depoimentos dos respondentes e organizados de acordo com os termos indutores a que se referiam expressamente, procedemos à análise a partir de inferências (Bardin, 2000), usando como índices, as palavras ou expressões destacadas no quadro.

Com relação ao termo *Professor de Literatura*, consideramos bastante perceptível, na resposta de Aurélia, o entrecruzamento das dimensões do *vivido* e *cognitiva*, como nos diz Jodelet (2005). Neste caso, destacamos o termo *muito* como indicativo da 1ª dimensão, pois revela emotividade, enquanto aspecto diferenciador e evidentemente positivo com que a respondente estruturou sua representação do professor. Quanto à *dimensão cognitiva* (2ª dimensão), destacamos a preocupação de Aurélia com o *domínio sobre o conteúdo*, quando menciona “épocas, obras e autores literários.”

Fabrcio associa à representação de *Professor de Literatura* os textos literários com que este trabalha. Isto revela que, para o respondente, o texto foi o elemento que mais marcou em suas experiências vividas no contexto de formação. Já Inocência valorizou mais a dedicação do professor em suas experiências, pois foi a primeira resposta que lhe ocorreu.

Quanto ao termo *Aula de Literatura*, novamente retomamos as palavras ou expressões em destaque e procuramos inferir a relação de sentido que o respondente estabelece. Na comunicação de Aurélia, destacamos a forma como a professora trouxe a imagem de gêneros textuais e os classifica sendo como maravilhosos. Mais uma vez, aqui percebemos a dimensão vivida com forte acento emocional. Vivências agradáveis e significativas de leitura desses gêneros textuais devem servir de base para que fossem as primeiras palavras que ocorressem à Aurélia.

Sobre este mesmo termo indutor, na resposta de Inocência temos a expressão “*necessidade de pesquisa*”, em que a palavra “necessidade” revela uma relação (dimensão emocional) do *preparar-se* para ministrar a aula. Enquanto “pesquisa” remete ao mesmo embasamento teórico/prático que o professor precisa ter para que planeje e desenvolva *aulas de Literatura* dentro da expectativa de acordo com a representação construída pela respondente (dimensão cognitiva).

Fabrcio considera *Aula de Literatura e leitura* como “momentos privilegiados”, o que revela experiências que lhe permitiram construir uma representação em que a valorização desses “momentos” subjaz às atividades no presente.

Com relação às evocações referentes ao termo indutor *leitura*, reunimos agora as respostas de Aurélia, Juliana e Rita Baiana, pois, direta ou indiretamente, as três se utilizaram de expressões que revelam impressões muito próximas. Destacamos, aqui, os termos “relaxamento”, “sabor” e “desfrutar” que remetem a experiências sinestésicas ligadas à

leitura. Sensações prazerosas que as respondentes vivenciaram e que trazem com facilidade à lembrança quando pensam em *leitura*.

As respostas de Bentinho, de Iracema, de Carlota, de Helena e de Rita Baiana não foram introduzidas no Quadro, pois os respondentes não diferenciaram os termos indutores, o que dificultou a organização junto com os demais posicionamentos.

Bentinho não distinguiu os termos indutores em suas respostas, porém, o que ressalta, em seu discurso, é a valorização do conhecimento e da informação inerentes ao trabalho do professor de Literatura e que resultam da prática leitora que pode ocorrer nas aulas de Literatura. Coerente no discurso, o respondente revela ter construído uma representação de Literatura e de formação de leitores baseando na valorização conhecimento/informação.

Carlota referiu-se aos termos indutores, resumindo “livros” como elemento concreto principal do cotidiano do professor de Literatura e, também, revelando sua preocupação (tensão) em trabalhar o interesse dos alunos, o que aponta, em seu discurso, a relação entre as duas dimensões da experiência (emocional e cognitiva).

Iracema expressou uma profunda preocupação com os aspectos técnicos e com a responsabilidade de seu trabalho. E, mesmo na impossibilidade de analisarmos os termos individualmente, consideramos importante mencionar a predominância do aspecto emocional, que revela a expressão “*tenho que ser*”, empregada por Iracema. Apontando uma imposição interior geradora de tensão, descarta opções ou variações de ser/agir como profissional fora de um padrão criado pela respondente, mas a partir de uma representação que construiu socialmente da mesma forma que Carlota.

Rita Baiana também não distinguiu os termos das questões de evocação, porém a síntese que fez em sua comunicação, estando relacionada a outras respostas, foi analisada, anteriormente, com as evocações de Aurélia e Juliana.

Neste ponto de nossa análise, precisávamos reunir dados sobre os saberes relacionados às experiências e sobre como os professores percebiam o que trouxeram da formação em relação à construção de suas práticas.

### 3.1 Saberes da experiência

Reunimos dados sobre experimentações dos sujeitos como professores *formadores de leitores*; sobre aquilo que fizeram ou o que tentaram para aproximar seus alunos da leitura literária. A esse respeito, Rita Baiana nos diz o que aprendeu com seus professores e que utiliza em sua aulas na tentativa de aproximar seus alunos da leitura:

Fazer com que os meus alunos leiam aquele poema, que eles se encaixem naquele momento, que vivam, vivenciem aquele momento... que criem aquele sonho como se eles estivessem ali. Isso eu aprendi com a minha professora do Ensino Médio (...) (Anexo III, p. 125)

Neste momento da fala de Rita, percebemos a relação entre experiências anteriores como aluna e suas práticas como docente formadora de leitores. Aqui, Rita demonstra a preocupação de utilizar a afetividade em suas aulas como forma de promover um contato dos alunos com o texto literário, o que reconhecemos ter forte ligação com a dimensão vivida das experiências da docente.

Tendo *ancorado* a ideia de leitura de textos literários como um momento que mescla elementos do real e do imaginário à vivência subjetiva do leitor, Rita Baiana se utiliza daquilo que foi marcadamente positivo em sua formação.

Ainda com relação ao aprendizado que as respondentes tiveram com seus professores e do qual sentem a influência em suas práticas, revelando novos saberes, recortamos o seguinte trecho da fala de Juliana:

A leitura reflexiva que a professora Gisela Guidi trabalhava bastante. A questão da leitura compartilhada, que a professora Irene também trabalhou muito. Isso acabou me influenciando, porque eu não consigo trabalhar o texto literário me dissociando dessas funções. Faço uma leitura, depois

vamos discutir, tento puxar lá... ,interagir , contribuir... foi muito importante. (Anexo III, p. 121)

Juliana menciona sua preocupação em fazer com que seus alunos participem ativamente da leitura e compartilhem impressões. Neste momento, a professora revela, também, um pouco dos processos que a levam a agir assim. Tendo *ancorado* a representação de aula de leitura literária como uma experiência de partilha entre professor e alunos, Juliana organizou, *objetivando*, os elementos significativos de suas *experiências vividas* e, hoje, as reproduz de forma atualizada em suas aulas, dando origem a uma nova *ancoragem*.

Sobre isso, Jodelet (2005) afirma que no movimento dialético existente na relação entre a representação social e a experiência entram em jogo diferentes instâncias de cada uma. Por um lado, no plano cognitivo, o sistema de representações do sujeito interpreta o que é experimentado. E, por outro lado, a própria experiência vivida, de acordo com os estudos de Jodelet, coloca em jogo a economia psíquica desse sujeito.

Essa constatação apresenta duas implicações significativas. Em uma delas, a experiência pode fazer emergir novas significações, num processo suplementar à construção representativa. Noutra implicação, a experiência motivará, ao lado da prática, a pertinência de elementos que constituem o mundo vivido e estruturam as informações que são distribuídas por meio da comunicação social. (JODELET, 2005, p.48).

Mantendo nossa atenção voltada ao que revelavam as práticas das entrevistadas e que trouxessem alguma relação com experiências vividas, buscamos elementos conhecidos das professoras e que foram adaptados, por elas, à sua realidade atual de trabalho.

E o que encontramos, nas comunicações de Rita Baiana e de Juliana, exemplifica o que nos diz Jodelet (2005), sobre o que as professoras aprenderam em suas experiências e que hoje, sob forma de novos saberes, utilizam na construção de práticas no ensino da leitura literária. Neste sentido, temos em dois momentos da fala de Juliana uma demonstração de como a experiência vivida mobiliza no sujeito saberes e criatividade:

Muitas vezes, nós nos sentamos no chão, em círculo, e lemos (sequencialmente) um trecho das obras que selecionamos. Em algumas aulas, leio um poema sem dizer de quem é a autoria. Discutimos o assunto e, depois, vamos à sala de informática conhecer o autor: algumas vezes utilizo arquivos sonoros, em outras ocasiões, faço o uso de filmes. Também é comum que os alunos façam seus filmes após a leitura. A experiência tem sido positiva até o presente momento e, mesmo os alunos que legam não gostar de ler, acabam adquirindo hábitos de leitura. (Anexo III, p. 123)

Então, como eu estou preocupada em formar o aluno; em sensibilizar o aluno... não vou sensibilizar o aluno, passando um texto em que ele vai procurar palavrinhas simplesmente e transcrever trechos como tem em alguns cadernos do Estado. Eu até uso alguns textos, mas, então, eu procuro uma música ou uma obra de arte, eu oriento uma pesquisa e, atualmente, eles estão montando um *Blog* literário... Os alunos estão reescrevendo versões atuais para alguns contos clássicos. Agora, eu estou trabalhando com o conto fantástico, estou trabalhando com Edgar Allan Poe e com o Wells. Estamos escrevendo versões atuais para contos fantásticos do século XIX e tem sido bastante interessante o resultado. (Anexo III, p. 123-124)

Na intenção de fazer de seus alunos, leitores, Juliana consegue aliar seu conhecimento específico enquanto professora de Literatura, seu interesse pessoal por informática, o que a aproxima de seus jovens alunos, usando esse tipo de equipamento como recurso didático nas pesquisas com os alunos, como no primeiro trecho. Ou ainda, criando um *Blog* literário coletivamente, uma das marcas de sua formação. Deste modo, a docente, fazendo uso da experiência vivida, constrói *práticas formativas*, coerentes à definição que apresentamos para o termo (p.79).

O mesmo se passa com Rita Baiana quando, diante das necessidades do cotidiano em sala de aula, cria seus próprios recursos para aproximar mais os alunos da leitura literária:

É, fui eu que preparei... é o meu *kit*. Esse meu *kit* de trabalho foi preparado numa época em que eu não tinha outro recurso. Eu não queria dar uma aula de Literatura em que eu ficasse lá na frente falando, falando, falando... Isso não adianta, você não prende a atenção do aluno. Eu tenho de várias obras de Alencar, por exemplo, Senhora; tenho de Jorge Amado, eu falo um pouco da biografia do Jorge Amado, aproveito e falo um pouco da mulher dele da Zélia Gatai, falo da Bahia... sempre tem alguém que fala “ah, na minha família...” aí faz aquela ligação toda. Tudo isso para, depois, adentrar a obra, entendeu? ( Anexo III, 128)

### 3.2. Contexto de sala de aula

Finalizando nossa análise dos dados, voltamos nosso olhar para o contexto de trabalho do professor: a sala de aula. E, para melhor avaliarmos sua importância no desenvolvimento de atividades de leitura, partimos do que responderam as professoras entrevistadas com relação à questão: *Quais os desafios da profissão, tendo em vista o contexto de trabalho?*

**Juliana:** É, o professor de Literatura, especificamente, o professor de Língua Portuguesa, em geral, é visto como o culpado pela falta de leitura, pelo analfabetismo funcional... As condições institucionais são péssimas. *Os alunos chegam ao Ensino Médio com uma leitura abaixo do que se esperaria, já que eles tem uma dificuldade não é, necessariamente, em ler texto literário, mas em ler qualquer texto, por falta de pré-requisito, principalmente, por falta de alfabetização, por falta de letramento, por dificuldade de interlecção de texto simples.* Eu não sei o que acontece nem em que ponto acontece o problema. Eu sei que o problema chega para o professor de literatura e a gente tem que tentar resolver de alguma forma... Eu normalmente uso o método da literatura comparada... comparar várias linguagens com o texto literário para poder aproximar do universo do aluno, para só, então, entrar em textos mais maciços, mas é difícil... é um trabalho muito difícil, precisa ver. (Anexo III, p.122)

**Rita Baiana:** *O desafio é que os alunos não têm hábito de leitura, eles não têm vontade... para ler, eles não têm o interesse.* Então, com um pouquinho de retorno... eu fico feliz, porque um pouquinho que dá para você fazer, já é muito. *Então, alunos que não tinham nenhum interesse; alunos que não tinham nenhum interesse em nada, sem nenhuma bagagem, sem nenhum responsável orientando - porque os pais também não têm interesse - , e sem isso...* Então, eles, agora, estão começando, eles estão pedindo, *deixa eu ler, eu quero ler.* Então isso já é um ponto maravilhoso, super-bacana. (Anexo III, p. 125)

Nas respostas de Juliana e de Rita Baiana destacamos como recorrentes as queixas de falta de preparo e de interesse dos alunos, e que, provavelmente, estão relacionadas entre si. Juliana menciona o fato de que o professor, geralmente, recebe a carga de responsabilidade pela falta de competência leitora dos alunos. Rita Baiana aponta que os alunos desinteressados são oriundos de famílias que também não demonstram interesse pelos estudos dos filhos e

também pela leitura, isto significa que não trazem de casa o hábito de leitura ou a valorização desta prática.

No discurso de ambas as entrevistadas, podemos identificar traços relativos às representações que trazem sobre o hábito da leitura literária. Para as docentes, a leitura é uma prática prazerosa, algo que já fazia parte de suas vidas quando ingressaram como alunas na rotina escolar. Tal representação entra em choque com a realidade no contexto de trabalho. Como nos diz Rita Baiana, os alunos, que não vivenciam experiências de leitura no ambiente familiar e que não contam com o apoio dos pais, apresentam maior resistência, muitas vezes, dificultando o trabalho do professor na sala de aula.

Com relação ao perfil dos alunos, analisamos a seguir as respostas das entrevistadas à questão: *Você acredita que o perfil do aluno que temos hoje agrava essa dificuldade?*

**Juliana:** Em parte... em grande parte agrava, porque *o aluno está acostumado com a informação imediata. Então, ele não tem muita paciência para ler, ele valoriza muito a tela do computador.* Quando eu vou trabalhar , por exemplo, com pesquisa, na Biblioteca Virtual da USP, com arquivo de imagem, arquivo de som, ele tem um pouco mais de facilidade em receber a informação... é... *em compensação, quando eu vou trabalhar só com o texto literário, das vezes que eu tentei trabalhar só com o texto literário, eles travam , têm muita dificuldade para compreender.* A primeira coisa é: por que é que eu vou fazer isso? Isso aí não serve pra nada... Ai tem você que falar que eles têm o direito de aprender, que isso é importante, é interessante, que a gente conhece o mundo através da leitura, através da literatura. *Você tem que fazer aquele jogo de sedução... não é... para leitura.*( Anexo III, p.122)

**Rita Baiana:** Ah, um pouco porque *eles hoje não têm interesse e nem o hábito, não trazem isso de casa. Os alunos, hoje, gostam de falar ao celular, do computador, essas coisas são mais interessantes para eles.* Então, às vezes, fica difícil atrair a atenção deles para a leitura, *eles reclamam, mas, com jeitinho, a gente traz um texto mais próximo da realidade deles.* Mas mesmo assim dá trabalho, não é fácil não. (Anexo III, 125)

Juliana e Rita Baiana apontam que uma das características do público jovem com o qual trabalham, e que oferece um desafio a mais, é o hábito de leitura rápida que as NTCs

oferecem. Aqui se percebe que as respondentes tentam resolver o problema, cada uma a seu modo.

Juliana utiliza o computador em suas aulas, mas, assim como Rita, sente a necessidade de convencer o aluno de que a leitura literária é importante. Rita investe na preparação para a leitura, na ambiência que a precede. Esse quadro nos faz lembrar as palavras de Tardif (2005, p.35) sobre os alunos serem como “clientes involuntários do trabalho docente”, que já mencionamos na Introdução (p. 17) deste trabalho.

Outro aspecto importante sobre o contexto de sala de aula diz respeito ao conflito entre as preferências de leitura por parte de alguns alunos e os textos indicados como conteúdos de estudo. Quanto a isso, analisamos as respostas das entrevistadas à questão: *Como você vê a questão do clássico e outras literaturas mais aceitas pelos jovens? É possível relacionar as leituras exigidas nos vestibulares e o que os alunos escolhem ler?*

**Juliana:** É. Por exemplo, é possível comparar o Harry Potter com o Werther, de Goethe. A gente pode fazer uma interrelação dos clássicos com os livros atuais, os livros contemporâneos. *Dá e é preciso, você usa o que o aluno gosta de ler; parte do aluno para atingir o que o “mercado” do vestibular espera dele. Parte de uma literatura mais limitada para uma literatura mais ampla.* (Anexo III, p. 123)

**Rita Baiana:** Os clássicos, eu penso que a maioria lê por obrigação. O clássico, praticamente, é uma obrigação que você tem, não é porque eles gostem. *Eles têm aquele objetivo porque vão prestar o vestibular, então eles precisam ler. Como os alunos dos 3ºs anos do Ensino Médio, eles estão lendo, estou trabalhando com eles o José de Alencar, que eles precisam ler, o Machado de Assis, tudo porque eles precisam, porque eles têm aquele objetivo que é o vestibular. Alguns gostam, se interessam por si mesmos e trazem algumas dúvidas. Agora, a maioria você tem que trazer alguns trechos, algum texto, alguma página que seja mais importante para que você possa desenvolver, porque eles têm uma resistência.* (Anexo III, p. 126)

Com relação à escolha dos textos literários a serem lidos no contexto de sala de aula, Juliana e Rita Baiana revelam que o ideal é procurar atender ao gosto dos alunos e, ao mesmo tempo, conciliar essas leituras com os textos canônicos, isto é, com o conteúdo programático da disciplina, numa abordagem comparativa, explorando as relações possíveis entre os textos

clássicos e os contemporâneos. Argumentam que é possível e necessário fazer uma aproximação das leituras que os alunos preferem com as indicadas para os vestibulares, pois os alunos serão cobrados desse conhecimento.

Na fala das entrevistadas, percebemos que a realidade de sala de aula se apresenta como um campo de tensões: uma parte dos alunos é familiarizada com a literatura e já manifesta um gosto pessoal; outra parte, entretanto, por não estar habituada a essa prática, revela ter dificuldade e, por esse motivo, resiste ao exercício da leitura. Em meio a isso, encontra-se o professor que precisa “convencer” a todos, para poder cumprir o conteúdo, sob a pressão das futuras avaliações a que seus alunos serão submetidos.

Diante deste quadro, finalizamos o capítulo de análise, encaminhando-nos para as considerações finais. Tendo em vista os dados aqui expostos e analisados, fortalecemos a noção de que a responsabilidade social na formação de cidadãos sensíveis e críticos passa pela formação de leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!  
(Mário Quintana, 1996)

A inatingibilidade de certas coisas é uma questão de tempo, para ser superada; os avanços tecnológicos nos provam. E, acreditando nisso, empreendemos esta pesquisa para nos aproximarmos, um pouco, da realização de alguns de nossos desejos ou utopias com relação ao ensino de leitura literária na escola.

Para tecer estas considerações finais sobre este estudo, relembramos que nossa primeira questão era sobre as aulas de Literatura e sua contribuição para formar leitores. Nossa preocupação estava voltada para a questão da leitura literária na sala de aula. Consideramos que faz parte do cotidiano de qualquer professor de Língua Portuguesa o desafio de lecionar para alunos resistentes a esse tipo de atividade ou que criticam as leituras indicadas na escola, embora tragam nas mãos os livros que eles mesmos escolheram para ler.

A seguir, faço uma reflexão sobre as possibilidades e os limites do trabalho e apresento algumas proposições com o objetivo de contribuir com as discussões sobre o ensino da literatura e a formação de leitores.

Em meio às discussões, no Grupo de Pesquisa, demos o contorno ao projeto, definindo, como objetivo principal deste trabalho, investigar as representações que professores de Língua Portuguesa construíram sobre Literatura e de que modo estas se revelam em suas práticas. Além disso, quisemos conhecer indicadores da formação do professor de Literatura e investigar como os professores percebem o texto literário como instrumento de suas práticas na formação de leitores.

Nosso interesse com relação às representações dos professores se relaciona à necessidade de conhecermos o que pensam esses docentes sobre Literatura e, em consequência disso, como escolhem suas práticas.

De acordo com a TRS, de Moscovici (1978), entendemos que as representações são construídas a partir das relações comunicativas entre o sujeito e o mundo em que está inserido, por isso mesmo, quisemos saber o ponto de vista do professor que se relaciona, cotidianamente, com alunos que reclamam das leituras com as quais trabalha.

Com a aplicação do Questionário e com as Entrevistas, pudemos coletar os dados que nos permitiram proceder à análise, ainda que em nível de aproximação, considerando a complexidade de um estudo em representações sociais. Como já mencionado anteriormente, o Questionário foi aplicado ao grupo composto por dez professores de Língua Portuguesa, que atuam em diferentes escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, nas cidades de Santos e São Vicente. Já as Entrevistas foram feitas com duas das professoras e serviram para aprofundarmos alguns dados coletados inicialmente no Questionário.

Os sujeitos foram escolhidos seguindo os critérios de tempo de experiência docente e localidade de exercício. Por isso, foram escolhidos professores com mais de cinco anos de experiência de diferentes escolas estaduais das cidades de Santos e São Vicente. Das professoras entrevistadas, uma trabalha em Santos e outra, em São Vicente, mantendo o critério adotado.

Os dados coletados foram tratados e organizados em uma categoria de análise denominada *Formação de Leitores*, constituída por três unidades de sentido: *Experiências de Leitura*, *Formação do Professor de Literatura e Práticas Formativas*. A primeira unidade de sentido, *Experiências de Leitura*, reuniu os dados relativos ao processo de *ancoragem*, responsável pela construção da representação dos sujeitos sobre Literatura.

A análise desses dados nos revelou que as experiências de leitura, na infância e ao longo da vida desses professores, deixaram marcas positivas, tanto com relação às leituras propriamente ditas, quanto às pessoas com as quais partilharam tais experiências. Assim, familiares e professores fazem parte das lembranças agradáveis e significativas evocadas pelos docentes.

Essas lembranças não trouxeram apenas as palavras com as quais os sujeitos responderam ao Questionário ou à Entrevista. Mas a forma como responderam, a demonstração de alegria com essas lembranças e a ênfase em alguns momentos dos relatos, nos revelou que a dimensão afetiva (emocional) da experiência está sempre presente. Foi uma verdadeira *recordação* “ação de trazer de volta ao coração” para esses professores, quando trouxeram em seus relatos as emoções e sensações experimentadas no passado. E compreendemos que nossos sujeitos de pesquisa *ancoraram* suas representações de Literatura nessas experiências.

A segunda unidade de sentido, denominada *Formação do Professor de Literatura*, também reuniu dados que contribuíram para a compreensão do processo de *ancoragem*, que acreditamos estar relacionado às escolhas e à tomada de atitudes dos sujeitos no campo profissional.

Neste aspecto, consideramos significativa a menção das necessidades específicas do professor de Literatura, dentre as quais destacamos a que foi apontada por todos os respondentes: a *ambiência*. Importante ressaltar que acervo disponível e suficiente para atender aos alunos e a biblioteca acessível também foram apontados como necessários ao trabalho do professor nesta disciplina.

Convém lembrar que a questão da ambiência pode contemplar essas necessidades, uma vez que compreendemos como um ambiente apropriado para o desenvolvimento de

atividades leitoras um lugar, em que seja possível ao professor, contar com os recursos materiais que suas aulas exigem.

Com relação à terceira unidade de sentido, *Práticas Formativas*, os dados trouxeram indicativos de que nossos sujeitos de pesquisa *ancoraram* suas práticas no ensino de leitura literária em suas experiências como alunos, desde a educação básica até a graduação. Muitas referências foram feitas às práticas de professoras que ficaram como exemplos de aulas “gostasas” de leitura. Confrontando essas referências com as respostas sobre as próprias práticas, percebemos a relação entre esses dois momentos na vida desses professores.

Aurélia e Rita Baiana chegam a admitir que além de gostarem de lecionar, desde sempre, escolheram a profissão por influência de professoras que tiveram na educação básica.

Rita Baiana e Juliana ao falarem sobre a graduação e a relação com o trabalho que exercem, descreveram detalhes das práticas de suas professoras e que, percebendo ou não, elas apontaram em suas práticas. Rita Baiana, por exemplo, ressaltou a importância de suas professoras terem o cuidado de preparar os alunos para a leitura, explorando a contextualização, contando expressivamente a história. Quando perguntada sobre o que costuma funcionar em suas aulas, ela se referiu a essa mesma prática cuidadosa de contextualização e de leitura expressiva e envolvente.

Além disso, os dados analisados no aspecto *Contexto de Sala de Aula* apontaram alguns dos desafios do professor de Literatura diante da realidade atual desse espaço. A falta de hábito de leitura, na visão dos professores, poderia ser mais facilmente resolvida, com a participação efetiva da família, no processo de escolarização do aluno. O que mais uma vez nos remete às *experiências vividas*, como nos diz Jodelet (2005). Para os respondentes, assim como ocorreu em suas vidas, o hábito de ler começa em casa.

A análise dos dados empíricos trouxe-nos à conclusão de que o significado que os professores de Língua Portuguesa, sujeitos da investigação, atribuem ao ensino da literatura e

à formação de leitores está intimamente relacionado a experiências vividas nos ambientes familiar e escolar. Experiências que deram a base para que desenvolvessem o hábito de ler, que, provavelmente, contribuíram para a escolha profissional e que, hoje, influenciam suas práticas em sala de aula.

Não só as experiências vividas na infância fazem parte do dinâmico processo de construção da representação que trazem de Literatura. As experiências como professores em formação, como docentes inseridos em seus contextos de trabalho e as relações que estabelecem em diversos setores da vida cotidiana contribuem neste sentido, motivando e estimulando a criatividade. Mas, essas mesmas experiências podem despertar um sentimento de decepção quando a realidade entra em choque com as representações construídas.

Foi possível concluir, também, que representações positivas de aula de Literatura, baseadas em experiências agradáveis e significativas de leitura, estão relacionadas ao desenvolvimento de *práticas formativas*, e do uso criativo do texto literário na formação de leitores.

Assumindo os limites deste estudo, não foi possível um aprofundamento da investigação sobre diferentes aspectos do ensino da leitura, notadamente pela grande quantidade de dados gerada pelos instrumentos.

Em especial, consideramos necessária a revisão dos critérios que definem os conteúdos de Literatura e as leituras literárias no Ensino Médio e que, de certa forma, reforçam e mantêm o entendimento de um ensino voltado à história da literatura e não de leitura literária, em si. Continuamos, ainda hoje, muito voltados ao preparo dos alunos para os exames vestibulares, seguindo “um *script* de autoria alheia”, como nos diz Lajolo (2008, p.15). E, que na maioria das vezes, significa uma abordagem superficial e apressada da obra literária, que estressa professores e alunos, na tentativa de cumprir as leituras dos livros que

constam nas “listas” que as instituições responsáveis pelos exames propõem todos os anos e que costuma ser extensa.

Neste sentido e, à guisa de proposição, entendemos que, em pleno século XXI, tempo em que a liberdade de escolha e de comunicação é característica do legado recebido pelas novas gerações, faz-se necessária a revisão dos critérios que determinam os textos considerados como repertório de leitura literária que é avaliado para o ingresso no ensino superior. Entendemos, também, que a leitura no Ensino Médio pode acolher tanto clássicos quanto textos atuais que os jovens estão lendo. Há excelentes livros de poemas, romances, histórias em quadrinhos, letras de músicas (quem gosta de Lenine, que o diga), que merecem ser considerados literários. Por que estes livros ou textos podem ser lidos na sala de aula, utilizados em exercícios de linguagem, mas não contam como repertório literário para uma avaliação formal como o vestibular?

Em relação aos clássicos que figuram nas listas dos vestibulares, sua leitura merece ser feita, sem sombra de dúvida, mas não imposta. A imposição, atrelada à cobrança para fazer prova, mais afasta o leitor do que atrai, e, neste estado de coisas, a própria literatura perde (leitores) com isso.

Retomamos outra questão levantada nesta pesquisa e que consideramos muito significativa, ela diz respeito às necessidades específicas do professor no ensino de literatura. O aspecto *ambiência*, apontado por todos os docentes e que nos faz mencionar, na intenção de contribuir para uma reflexão sobre o tema, a importância da sala-ambiente no trabalho do professor.

Para toda e qualquer disciplina, a organização de uma sala-ambiente permite ao professor desenvolver o seu trabalho em melhores condições. Que dizer do valor desse espaço, preparado e organizado, para o desenvolvimento das atividades de leitura, no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa?

Acreditamos que a melhoria da qualidade de ensino depende de variados aspectos, dentre eles, a observação das necessidades de quem o realiza no cotidiano da sala de aula. Depende, também, de que a dimensão pedagógica do ambiente escolar seja prioridade: o que significa diminuição da burocracia que ocupa tempo demasiado de gestores e docentes que poderiam dedicar maior atenção às necessidades específicas da unidade escolar em que atuam.

Estas são as considerações que julgamos pertinentes ao propósito deste trabalho, que ora finalizamos, tendo, deste o início, a intenção de contribuir para reflexões sobre o ensino de literatura, em especial, na escola pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. *O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores*. Relatório Final de Pós-Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.

ARRUDA, Angela M. S. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. Campinas, São Paulo, nº 117, p.127-147, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>.- Acesso em 12/01/2010.

AURÉLIO. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. FERREIRA, Aurélio, B. de H. 2ª ed., revista e aumentada. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, Rui. In: BARROSO, João (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora (p.125-128).1996

CASA NOVA, Vera L. C. Leitura e cidadania. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.) *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.105-110.

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

\_\_\_\_\_, *Literatura Infantil: Teoria, análise e didática*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CORDEIRO, Verbena M. Escritores e Leitores. In: CARVALHO, M.A.F. e MENDONÇA, R. H. (Orgs.) *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.91-95.

DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.187-216.

ECO, Umberto . *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

FEITOSA, Márcia S. A. *Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura*, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-160929>. Acesso em: dezembro/2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2ªed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23ªed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GANDOLFI, Giselda. *Compreensão leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora*. Trad. e adapt. Rosana C. P. El-Kadri; Maria Salete T. U. Moreira. São Paulo: Moderna, 2005.

INÁCIO, F. A.; FORMIGA, G. M. *Leitura e ensino de Literatura*. Artigo publicado nos Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências – São Paulo: USP, 2008. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/Francilda\\_Inacio.pdf](http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/Francilda_Inacio.pdf). Acesso em 08/01/2010.

JODELET, Denise (Org.) *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. *Experiência e Representações Sociais*. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.). *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.23-56.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livros no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

\_\_\_\_\_. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

LEONTIEV, Aleksei N. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MALARD, Leticia. *Ensino e literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARTINS, Maria H. *O que é leitura?* 15ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUARESCHI, P.A. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003a, p.07-16.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MOREIRA, Antonia S. Paredes (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária, 2005, p.13-16.

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. de. *Representação Social do professor de Educação Física quanto à importância de sua disciplina como componente formativo interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 2005.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 6ª ed. São Paulo, Cortez: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PLACCO, Vera M. N. S. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 295-314.

QUINTANA, Mário. Prosa e verso. 6ª ed. São Paulo: Editora Globo, 1996.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.07-10.

\_\_\_\_\_. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Diva Sueli S. *Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio*. Tese de Doutorado, 2007. Disponível em : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp06.1833.pdf>. Acesso em: dez/2008.

VALA, Jorge. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. *Psicologia Social*. 6ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-502.

## **BIBLIOGRAFIA DE APOIO**

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*: Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

EMÍLIO, Rejane M. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: aproximação às Representações Sociais de professores sobre o componente curricular*. Dissertação de Mestrado. UNISANTOS, 2008.

FERNANDES, Célia Regina D. *Práticas de leitura escolar no Brasil: representações da escola, de professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir dos anos 80*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 9ªed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI, P. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Profissão Professor*. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OZAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. Literatura. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias; vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Escola e cultura: as representações dos professores sobre o erro na leitura*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2003.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura / ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Revista São Paulo faz escola: Edição Especial da Proposta Curricular Língua Portuguesa/Ensino Médio*. São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do professor: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – 8ª série, volume 2*. São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do professor: Língua Portuguesa, Ensino Médio – 2ª série, volume 2*. São Paulo: SEE, 2009.

VALA, Jorge. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. *Psicologia Social*. 6ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-502.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em Representações Sociais*. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 149-186.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988

## ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

>[http://pt.wikipedia.org/wiki/mp3\\_player](http://pt.wikipedia.org/wiki/mp3_player) - Acesso em janeiro de 2010.

> [http://pt.wikipedia.org/wiki/mp4\\_player](http://pt.wikipedia.org/wiki/mp4_player) - Acesso em janeiro de 2010.

> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog> -Acesso em janeiro de 2010.

# **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** “Representações de professores de Língua Portuguesa sobre Literatura e formação de leitores”.

Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa e ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisa se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

## **ANEXO II**

### **TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO**

## TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS

### Questões da Parte II:

17. O que o(a) motivou a ingressar nesta carreira? E o que o(a) faz permanecer nela?

26. Você gostaria de fazer algum comentário adicional que pudesse contribuir para esta pesquisa sobre o ensino de literatura no Ensino Médio na escola estadual?

### QUESTÃO 17

**Aurélia** : Desde menina quis ser professora. O que me motivou foram as aulas de uma professora de Português, quando estava no 1º Grau, de 5ª a 7ª série, a Profª Maria Teresa. Eram aulas gostosas, e sempre gostei de ler e escrever.

**Bentinho**: O gosto pela leitura e a literatura. Além disso, a possibilidade de sempre aprender.

**Carlota**: A princípio, a facilidade de conseguir um horário versátil para estudar. Depois, descobri a afinidade na “arte de ensinar”. A permanência se deu por considerar importante minha contribuição individual e social.

**Fabício**: Para ambas as perguntas, o gosto pela palavra, por textos, pelo conhecimento, pela descoberta. A possibilidade de conciliar remuneração e “prazer” naquilo que faço.

**Helena**: Idealismo/vida. É toda a minha vida.

**Inocência**: Sempre tive ótimas professoras. Penso que esse fato já me incentivou a seguir essa carreira. Também gosto de ensinar, de lidar com meus alunos. Sei que, hoje, temos muitas dificuldades a enfrentar, mas permaneço na profissão porque gosto muito do que faço.

**Iracema**: Eu era apaixonada pela profissão, escolhi cheia de sonhos, mas a estrutura da Educação do país me desiludiu muito, permaneço por comodismo, salário, segurança no emprego, idade.

**Jacinto**: No início, pela facilidade de conciliar horários e depois, acabei gostando. Hoje, estou bastante envolvido com o que faço.

**Juliana**: Vocação. Sempre desejei ser professora... O amor pelos livros, pela educa o, por ensinar e aprender. Permaneço porque acredito na educa o.

**Rita Baiana**: Sempre sonhei em ser professora, apesar de todas as dificuldades, ainda, acredito na força do professor.

## QUESTÃO 26

**Aurélia:** Que (o ensino da literatura) ainda é muito desvalorizado pela família e pelo aluno, porém, tem sido mais reconhecido de uns anos para cá. O interessante é que as novas “teorias” e metodologias, as novas estratégias, enfim, têm contribuindo para inovações na “forma” de ensinar-aprender literatura.

**Bentinho:** O saber, o conhecimento, para o professor, devem ser contribuídos, pois somos eternos aprendizes e, como seres humanos, inacabados.

**Carlota:** Nossa escola faz parte do Centro Paula Souza. É uma escola técnica. A valorização alcançada na unidade escolar, no entanto, só foi desenvolvida pelo empenho conjunto dos docentes e das esferas superiores da Instituição.

**Fabício:** Não.

**Helena:** Nenhum.

**Inocência:** Comecei há uns dois anos a utilizar o portfólio para ensinar literatura e venho colhendo bons frutos. Meus alunos são muito criativos e desenvolvem a arte de comentar, criticar fazendo uso de textos literários. Passam a enxergar a Literatura como uma arte e não como algo antigo e fora de seu tempo.

**Iracema:** A mídia deveria divulgar a importância da literatura, pois é vista como uma “coisa romântica”. Os alunos acham que ela não tem influência nenhuma em seu futuro profissional.

**Jacinto:** Não.

**Juliana:** Nenhum.

**Rita:** Quando o aluno tem contato com o texto literário, ele acaba gostando de ler. Talvez, não goste deste ou daquele, mais isso é normal. O importante é criar essa oportunidade.

### Questões da Parte III:

1. O que vem à sua mente quando você ouve as expressões: “*Professor de literatura*”, “*aula de literatura*” e “*leitura*”?
2. O que você considera mais significativo no ensino de literatura? Justifique.
6. As aulas de Literatura podem contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, influenciando em outras áreas de conhecimento? Justifique.

### QUESTÃO 1

**Aurélia:** Professor de literatura conhece muito sobre épocas, obras e autores literários. Aula de literatura, penso em leitura de poemas e prosas maravilhosos. E, leitura, tempo de relaxamento.

**Bentinho:** Conhecimento e informação.

**Carlota:** Livros e como trabalhar o interesse por eles.

**Fabrício:** Professor de Literatura: Textos literários. Aula de literatura e leitura: momento privilegiado de aprendizagem dos aspectos culturais... humanos.

**Helena:** Os três se relacionam com as variadas formas de se ver a vida.

**Inocência:** Dedicção, necessidade de pesquisa, momentos agradáveis. Tive uma professora na faculdade que nos fazia pesquisar, viajar por meio das leituras. É isso que tento passar aos meus alunos.

**Iracema:** Que eu tenho que ser uma pessoa bastante esclarecida, ler muito e conseguir passar o gosto e a importância da leitura e literatura para os alunos.

**Jacinto:** Como professor da matéria, não possuo uma construção de imagem sobre minha profissão.

**Juliana:** Dedicção, amor e sabor!

**Rita Baiana:** Penso que vamos ler, aprender e desfrutar tudo de bom que uma leitura nos transmite.

**QUESTÃO 2**

**Aurélia:** Levar o aluno a compreender que por meio da literatura é possível conhecer o passado e retratar o presente de cada geração literária. É significativo também levar o aluno a se interessar por compreender as intenções dos autores, além do cuidado que têm com a língua materna.

**Bentinho:** A troca de experiência de cada um, confronto de opiniões e possibilidade de reler o mundo e as pessoas sob uma nova ótica, uma nova postura.

**Carlota:** A desmistificação do irreal. O leitor tem que visualizar que o escritor é um ser de carne e osso e que tem ou teve problemas como ele. O que produziu é um registro “sensorial” de sua experiência, somente isso.

**Fabício:** A leitura do texto literário (é o mais significativo). O estudo das estéticas literárias não deve suprimir o estudo do texto; não deve, ao mesmo tempo, ser simplesmente ignorado pelo professor. Acredito no trabalho diacrônico com vários pontos de sincronia e comparação privilegiando-se o texto.

**Helena:** Tudo é significativo. Tudo é vida.

**Inocência:** O contato com vários tipos de textos, autores, a expansão do vocabulário. O caráter plurissignificativo da literatura traz aos nossos alunos as inúmeras possibilidades de produção e de interpretação. Chega um momento em que eles são capazes de escolher seus autores preferidos, os estilos que mais os cativam.

**Iracema:** O mais significativo é fazer com que os alunos entendam que a literatura é importante para o desenvolvimento intelectual, cultural e que tudo depende de interpretação e compreensão.

**Jacinto:** Capacitar os alunos a percorrer os caminhos de sentidos dos textos. Isso é importante na medida que oferece subsídio para que os alunos lidem de maneira crítica com as manipulações da linguagem no dia a dia.

**Juliana:** Tudo é significativo. Literatura é uma disciplina que amplia os horizontes. Com ela podemos “viajar”, conhecer outras culturas, períodos e contextos. A literatura ajuda a formar cidadãos críticos e conscientes.

**Rita Baiana:** O trabalho do professor. Ele é o protagonista e tem a missão de plantar em seus alunos a semente da leitura.

## QUESTÃO 6

**Aurélia:** Sim, claro. A partir de associações que eles (os alunos) fazem ao compreenderem e interpretarem as mensagens dos autores em seus textos. Essas interpretações os levam ao conhecimento de história, de sociologia etc.

**Bentinho:** Simplesmente porque a Literatura é abrangente. Ela nos situa no presente, no passado e no futuro. Mostra-nos os espaços que percorremos, ajuda-nos a refletir e agir em todos os campos sociais.

**Carlota:** Totalmente. O campo semântico que o educando trabalha no estudo literário permite seu engajamento no fazer literário. Dessa maneira, o aluno passa a ter possibilidades diferenciadas de vivência pedagógica, relacionando de forma interdisciplinar conhecimentos úteis à sua formação acadêmica e pessoal.

**Fabrício:** Sim. Dentre as “funções” da Literatura, tenho forte inclinação para aceitar como sendo a mais significativa a de que é uma forma de humanização do homem, como defende Antonio Cândido. Abordando aspectos tanto cognitivos quanto afetivos, a Literatura contribui ou pode contribuir significativamente na formação do indivíduo. Com isso, qualquer área do conhecimento pode ser beneficiada com a Literatura.

**Helena:** Sim. Principalmente ao mostrar que ela (a Literatura) é essencial no dia a dia das pessoas, nos seus múltiplos âmbitos.

**Inocência:** Sim, pois o aluno tem contato com vários gêneros, faz relações com a História, a Filosofia, a Sociologia e com outras disciplinas. Isso é positivo para o desenvolvimento do aluno.

**Iracema:** Evidente que sim, a literatura desenvolve no aluno a capacidade de percepção que poderá ser utilizada em outras áreas.

**Jacinto:** A Literatura, por si só, não interface em outras áreas do conhecimento. Para que isso aconteça é necessário um esforço coletivo neste sentido.

**Juliana:** Sim. A partir da literatura, podemos discutir temáticas históricas, filosóficas, científicas, geográficas etc.

**Rita Baiana:** Sim. Nas aulas de Literatura o aluno adquire um incentivo a mais e abre um grande leque de conhecimento.

## **ANEXO III**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

## Transcrição de Entrevista de Juliana

### **1. Quanto a sua formação como leitora, quais experiências considera mais significativas?**

Bom, eu comecei a ler muito cedo, por volta dos seis anos. Fui estimulada em casa, principalmente pelo meu pai a ler livros literários, principalmente os clássicos da literatura universal, e eu gostava bastante de ler. Para mim, era mais gostoso ler, do que ficar ali assistindo televisão. Eu assistia muito pouco. A leitura era o meu universo. Tanto é que, no fim, eu fui buscar a carreira em Letras. Eu escolhi ser professora de Língua Portuguesa por conta disso, por que eu gostava de ler, gostava de histórias, gostava de livros literários. E, uma coisa que acho assim curiosa é que eu não gostava de livro infantil. Eu gostava dos clássicos mesmo: de Grimm, de livros de terror... Eu gostava dos livros que, para mim tinham algum significado. Livro com muita figura me cansava. O livro tinha que ter bastante letra, pouca figura. Muita figura atrapalhava bastante,

### **Pesquisadora: E com que idade?**

Isso com seis, sete... com nove, eu já comecei a procurar ler José de Alencar. Porque eu assisti a uma reportagem que falava dos clássicos - foi quando começaram aquelas coleções que os jornais editavam. Aí, eu me interessei pelo José de Alencar. Meu pai acabou comprando para mim a coleção. E foi assim, não entendia nada, por causa dos termos, mas eu lia bastante e frequentava a biblioteca da escola quase.

### **2. Quanto a sua vida acadêmica, você recebeu uma formação específica para ser professora de literatura, formadora de leitores?**

Recebi. A faculdade de Letras foi só uma das referências. Como eu gostava muito da área, eu fiz Letras, aqui na Unisantos, e fiz alguns cursos sobre produção textual, teoria da literatura, que é a minha grande paixão e semiótica na Unesp. Todas as especializações que eu fiz, foram voltadas para a área de Literatura, metodologia do ensino de literatura, leitura de obra de arte... Tudo foi feito nesse meio, entre PUC, Unesp e Unisantos. E o que eu achei interessante na proposta da Universidade era que as professoras não davam a história da literatura; trabalham o texto e buscavam incentivar a percepção do aluno para como trabalhar com ele em sala de aula, isso foi bastante incentivado na graduação.

### **3. Que práticas os seus professores utilizavam nas aulas de literatura e que você reconhece que, de alguma forma, te influenciaram, influenciaram o seu trabalho como professora na disciplina?**

A leitura reflexiva que a professora Gisela Guidi trabalhava bastante. A questão da leitura compartilhada, que a professora Irene também trabalhou muito. Isso acabou me influenciando bastante, porque eu não consigo trabalhar o texto literário me dissociando

dessas funções. Faço uma leitura, depois vamos discutir, tento puxar lá... ,interagir , contribuir... foi muito importante.

**P. : Você meio que aprendeu com elas e isso faz parte do teu dia a dia como professora?**

Aprendi, aprendi e virou natural.. aprendi mesmo e virou uma coisa natural... e o interessante é que, por exemplo, nas aulas de teoria da literatura - eu tive teoria da literatura e literatura brasileira, os quatro anos - então, era muito, muito comum a professora fazer algumas referências a obras de arte, a outros tipos de linguagem para associar ao curso literário e estimular o conhecimento que se tinha sobre as escolas literárias... na prática , não era necessariamente decorando regrinhas não, era na prática mesmo... era de uma forma mais prática.

**4. Quais os desafios da profissão, tendo em vista o contexto de trabalho?**

É, o professor de Literatura, especificamente, o professor de Língua Portuguesa, em geral, é visto como o culpado pela falta de leitura, pelo analfabetismo funcional... As condições institucionais são péssimas. Os alunos chegam ao Ensino Médio com uma leitura abaixo do que se esperaria, já que eles tem uma dificuldade não é, necessariamente, em ler texto literário, mas em qualquer texto, por falta de pré-requisito, principalmente, por falta de alfabetização, por falta de letramento, por dificuldade de interlecção de texto simples. Eu não sei o que acontece nem em que ponto acontece o problema. Eu sei que o problema chega para o professor de literatura e a gente tem que tentar resolver de alguma forma... Eu normalmente uso o método da literatura comparada... comparar várias linguagens com o texto literário para poder aproximar do universo do aluno, para só, então, entrar em textos mais maciços , mas é difícil... é um trabalho muito difícil, precisa ver.

**5. Você acredita que o perfil do aluno de temos hoje agrava essa dificuldade?**

Em parte... em grande parte agrava, porque o aluno está acostumado com a informação imediata. Então, ele não tem muita paciência para ler, ele valoriza muito a tela do computador. Quando eu vou trabalhar, por exemplo, com pesquisa, na Biblioteca Virtual da USP, com arquivo de imagem, arquivo de som, ele tem um pouco mais de facilidade em receber a informação... é... em compensação, quando eu vou trabalhar só com o texto literário, das vezes que eu tentei trabalhar só com o texto literário, eles travam, têm muita dificuldade para poder compreender. A primeira coisa é: por que é que eu vou fazer isso? Isso aí não serve pra nada... Aí, tem você que falar que eles têm o direito de aprender, que isso é importante, é interessante, que a gente conhece o mundo através da leitura, através da literatura. Você tem que fazer aquele jogo de sedução... não é... para leitura.

**6. Quais são as necessidades e as expectativas para que essa relação entre o professor formador e seus alunos, os futuros leitores, possa ser melhor resolvida?**

Primeira coisa: eu acho que o professor tem que gostar de literatura. O professor que não gosta de literatura não dá uma boa aula de literatura. Ele tem que gostar. Segundo: ele tem que ter em mente um objetivo. Ele não vai formar poetas, mas ele vai formar pessoas que têm

uma sensibilidade para o texto literário e que consigam ler um texto e entender outras linguagens, outras realidades de acordo com aquilo que possa ser relevante pra elas.

**7. Como você vê a questão do clássico e outras literaturas mais aceitas pelos jovens. É possível relacionar as leituras exigidas nos vestibulares e o que os alunos escolhem ler?**

É. Por exemplo, é possível comparar o Harry Potter com o Werther, de Goethe. A gente pode fazer uma interrelação dos clássicos com os livros atuais, os livros contemporâneos. Dá e é preciso, você usa o que o aluno gosta de ler; parte do aluno para atingir o que o “mercado” do vestibular espera dele. Parte de uma literatura mais limitada para uma literatura mais ampla.

**8. Gostaria que você contasse o que, na sua experiência, costuma “funcionar” para que os seus alunos leiam e gostem de literatura?**

Uma das coisas que costumo fazer é, num primeiro momento, discutir com os alunos a importância da leitura na sociedade atual. Em seguida, inicio uma discussão sobre os tipos de leitura, pergunto a cada um o gostam de ler e, em conjunto, montamos uma caixa com vários gêneros e títulos, a serem lidos durante um determinado período, em sala de aula. Outra atividade que faço antes da leitura ser iniciada é um relaxamento, com música clássica ou sons da Natureza (coleção específica). Muitas vezes, nós nos sentamos no chão, em círculo, e lemos (sequencialmente) um trecho das obras que selecionamos. Em algumas aulas, leio um poema sem dizer de quem é a autoria. Discutimos o assunto e, depois, vamos à sala de informática conhecer o autor: algumas vezes utilizo arquivos sonoros, em outras ocasiões, faço o uso de filmes. Também é comum que os alunos façam seus filmes após a leitura. A experiência tem sido positiva até o presente momento e, mesmo os alunos que legam não gostar de ler, acabam adquirindo hábitos de leitura.

**9. O que você sente que seus alunos gostam de fazer com relação a essas leituras na sala de aula? Que atividades?**

Gostam de ler e recontar histórias... e de diversas formas: com desenhos, quadrinhos, música... Em algumas turmas, os alunos gostam de encenar alguns trechos das obras lidas, mas as atividades que preferem desenvolver estão, em sua maioria, voltadas às artes visuais.

**10. Como você desenvolveu essa forma de trabalhar? Aprendeu com alguém? Foi fazendo cursos, por exemplo?**

Não me lembro como desenvolvi, mas sei que foi por inspiração... não aprendi com ninguém, não participei de nenhum curso em que fosse feito o relaxamento ou que a música clássica antecedessem a leitura... a experiência mais próxima da técnica que utilizo aconteceu nas aulas de seminário temático 2, do Mestrado em Educação.

**11. Você gostaria de mencionar mais alguma coisa?**

Eu gosto muito de trabalhar com informática, com música, com teatro, então, eu uso o que o Estado me oferece, apenas como mais um complemento. Eu trabalho aquilo que é importante para o aluno, na minha concepção. Eu sigo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Eu acho que é o que tem de mais interessante, mesmo, sobre o ensino de literatura é a sensibilização. Então, como eu estou preocupada em formar o aluno; em sensibilizar o aluno... não vou sensibilizar o aluno, passando um texto em que ele vai procurar palavrinhas simplesmente e transcrever trechos como tem em alguns cadernos do Estado. Eu até uso alguns textos, mas, então, eu procuro uma música, eu procuro uma obra de arte, eu oriento uma pesquisa e, atualmente, eles estão montando um *Blog* literário... Os alunos estão reescrevendo versões atuais para alguns contos clássicos. Agora, eu estou trabalhando com o conto fantástico, estou trabalhando com Edgar Allan Poe e com o Wells. Estamos escrevendo versões atuais para contos fantásticos do século XIX e tem sido bastante interessante o resultado.

### **Transcrição da entrevista de Rita Baiana**

#### **1. Quanto a sua formação como leitora, quais experiências considera mais significativas?**

Tudo começou com os meus pais. Meu pai sempre gostou muito de ler, minha mãe também. Então, desde pequena, em casa, eu tive esse primeiro contato. E, depois, na escola, eu tive uma professora do Pré, de quem eu gostei muito: Prof<sup>a</sup> Dona Olga. Ela, nossa (!) contava histórias, muitas histórias. Os gestos que ela fazia, a expressão facial dela, me impressionavam. Então, eu fiquei, assim, apaixonada por ela, foi assim. Depois, uma outra professora, na 4<sup>a</sup> série, a Professora Terezinha, que também trazia uns livros pra nós lermos. Depois eu tive uma professora na 5<sup>a</sup> que era muito exigente, professora de Português, professora Romano. Tinha a parte da gramática, mas, também introduzia os livros. E, finalizando, eu tive uma professora, que foi a que fechou tudo: a professora Dulce, que já no Ensino Médio. Nós líamos literatura. Então, ela nos levava ao teatro e foi uma coisa muito bacana. Nós fazíamos teatro na sala de aula, líamos os clássicos e, depois, nós reproduzíamos aquilo em grupos, em sala de aula. E, nas festas, apresentávamos para os pais nas festas. Então, foi por aí. E, depois, quando eu entrei na faculdade de Letras, desde pequena, eu já sabia que eu queria ser professora, eu já nasci querendo ser professora.

#### **2. Quanto a sua vida acadêmica, você recebeu uma formação específica para ser professora de literatura, formadora de leitores?**

Não. A faculdade, na minha opinião, sempre deixou muito a desejar. Porque eu queria, eu esperava mais... Teria que ter mais... Eu acho que pela vontade que eu tinha de ser professora, para trabalhar bem com os meus alunos... Lógico foi importante, teve a parte dela, mas deixou muito a desejar... Mas, que esperava mais. Eu queria mais. Muito do que eu sei, eu aprendi até com eles (os alunos)

#### **P.: Mas em que sentido, com relação à leitura?**

É com relação à Literatura, porque as professoras tinham que ter oferecido mais. Se eu puder citar o nome a professora Gisela, de Francês, essa sim. Eu fazia Francês por causa da Gisela. Por causa dela, porque ela contava histórias de um jeito todo especial... Obras de autores franceses, então aquilo te transportava... eu me transportava. Eu me transportava pra outros lugares, então, eu adorava. Agora, outras coisas, outras formas de trabalhar o texto, não. Eu esperava um pouquinho mais. Eu pensei que eu fosse sair da faculdade totalmente formada, com uma boa visão, e não... Eu acho que saí muito crua. Vamos dizer assim, faltando muito, entendeu, faltando muito.

**3. Que práticas os seus professores utilizavam nas aulas de literatura e que você reconhece que, de alguma forma, te influenciaram, influenciaram o seu trabalho como professora na disciplina?**

Fazer com que os meus alunos leiam aquele poema, aquela poesia, fazer com que eles se encaixem naquele momento, que vivam, vivenciem aquele momento... que criem aquele sonho como se eles estivessem ali. Isso eu aprendi com a minha professora do Ensino Médio e com a Gisela, também. Então, você sai um pouco da sua realidade quando você está lendo, você, por exemplo, você vai ler um Jorge Amado, então você, ao mesmo tempo que você esquece a sua realidade, você vive o texto. Como por exemplo, eu estou trabalhando com os meus alunos com Capitães de Areia, foi maravilhoso, porque, eles esquecem um pouco mas, ao mesmo tempo que eles esquecem, eles estão vivendo aquilo, hoje, que já se passou há muito tempo, que o autor escreveu só que isso ainda acontece até hoje, infelizmente, a história de Capitães de Areia de Jorge Amado, aí citando, dando um exemplo, acontece aquele problema dos meninos e eles (os alunos), viram, constataram isso, e eu aprendi isso com as minhas professoras e eu faço com os meus alunos e é super-bacana.

**4. Quais os desafios da profissão, tendo em vista o contexto de trabalho?**

O desafio é que os alunos não têm hábito de leitura, eles não têm vontade... para ler, eles não têm o interesse. Então, com um pouquinho de retorno... eu fico feliz, porque um pouquinho que dá para você fazer, já é muito. Então, alunos que não tinham nenhum interesse, sem nenhuma bagagem, sem nenhum responsável orientando - porque os pais também não têm interesse - , e sem isso... Então, eles agora, estão começando, eles estão pedindo, *deixa eu ler, eu quero ler*. Então, isso já é um ponto maravilhoso, super-bacana.

**5. Você acredita que o perfil do aluno de temos hoje agrava essa dificuldade?**

Ah, um pouco porque eles hoje não têm interesse e nem o hábito, não trazem isso de casa. Os alunos, hoje, gostam de falar ao celular, do computador, essas coisas são mais interessantes para eles. Então, às vezes, fica difícil atrair a atenção deles para a leitura, eles reclamam, mas, com jeitinho, a gente traz um texto mais próximo da realidade deles. Mas mesmo assim dá trabalho. Não é fácil, não.

**6. Quais são as necessidades e as expectativas para que essa relação entre o professor formador e seus alunos, os futuros leitores, possa ser melhor resolvida?**

Eu acho que, antes de tudo, o professor tem que gostar de literatura. A leitura tem que fazer parte da vida dele, para que ele possa isso para os seus alunos. O professor também tem que acreditar no trabalho que ele faz com os alunos para que eles gostem de ler. Isso o ajuda a escolher os livros e o que trabalhar. Quanto às expectativas, eu acho que vai chegar uma hora em que a sociedade vai valorizar mais o trabalho do professor. Então, com a família ajudando, incentivando o aluno em casa, dando o exemplo, essa relação vai ficar melhor do que é hoje.

**7. Como você vê a questão do clássico e outras literaturas mais aceitas pelos jovens. É possível relacionar as leituras exigidas nos vestibulares e o que os alunos escolhem ler?**

Os clássicos, eu penso que a maioria lê por obrigação. O clássico, praticamente, é uma obrigação que você tem, não é porque eles gostem. Eles têm aquele objetivo porque vão prestar o vestibular, então eles precisam ler. Como os alunos dos 3<sup>os</sup> anos do Ensino Médio, eles estão lendo, estou trabalhando com eles o José de Alencar, que eles precisam ler, o Machado de Assis, tudo porque eles precisam, porque eles têm aquele objetivo que é o vestibular. Alguns gostam, se interessam por si mesmos e trazem algumas dúvidas. Agora, a maioria você tem que trazer alguns trechos, algum texto, alguma página que seja mais importante para que você possa desenvolver, porque eles têm uma resistência. Agora, as outras leituras não, as outras eles lêem. Muitos alunos vão à biblioteca frequentemente, pegam as obras ou leem essas coleções românticas que são vendidas em Bancas, e, naturalmente, eles leem, dispensam esse trabalho de indicar ficar estimulando para conhecer, eles mesmos procuram. Muitos eu fico sabendo depois, quando eles vêm e me perguntam se eu já li e se conheço tal livro. Mas não é uma coisa que seja comum a todos. Depende... Eu acho que depende do aluno. Você faz o seu trabalho. Você tem que seguir todas aquelas regras, todo aquele planejamento. Muitos, nossa, captam logo, gostam... muitos que não gostavam começam a se interessar. Como num trabalho que eu comecei a fazer com uma 7<sup>a</sup> série, eles estão lendo o Capitães de Areia, de Jorge Amado. Porque veio no kit que a Secretaria do Estado mandou. Muitos não conheciam e então começaram a se interessar. Ainda ontem, na reunião de pais, uma mãe me disse que sua filha adorou o livro e que ela nunca tinha visto a menina assim, tão apaixonada, pegando aquele livro toda hora e lendo e agora, segundo ela, a menina começou a ir à biblioteca para procurar outros livros. Quer dizer, uma vez ou outra dá pra se dizer: “Nem tudo está perdido”. Eu acho que é isso... Você tem que ir mostrando todos os lados, tem que ir plantando aquela sementinha que alguma coisa vai dar.

**8. Gostaria que você contasse o que, na sua experiência, costuma “funcionar” para que os seus alunos leiam e gostem de literatura?**

Ah, em primeiro lugar eu começo a falar sobre o autor. Eu começo trazendo tudo de bom que ele tem. Eu digo: “Olha, hoje nós vamos conhecer José de Alencar, um autor brasileiro que nasceu em Mecejana, no Ceará. A capital do Ceará é uma cidade chamada Fortaleza. Lá tem umas praias maravilhosas. Aí eles já se interessam, porque praia é algo de que eles gostam. Aí pergunto qual é o point de Santos de que eles mais gostam e eles me respondem que é no Gonzaga. E que é um lugar onde tem muita gente bonita. Aí eu falo que em Fortaleza tem a praia de Iracema e começo por aí, a explicar a importância da obra. Falo

que um dia, se Deus quiser, eles vão conhecer essa praia, no Ceará, e vão ver a estátua imensa da Iracema “ a virgem dos lábios de mel, dos cabelos negros como as asas da graúna”. Explico que o monumento é em homenagem ao escritor. Descrevo o sol refletindo na estátua da índia, bem no meio da praia, e todo mundo parando tirando fotos junto daquela estátua imensa. Faço com que eles imaginem comigo a cena e depois eu, como já disse, começo a falar do autor e de sua importância. Peço para os alunos pesquisarem, indico para buscarem no *Google*, que eles agora têm esses recursos, para só depois adentrar a leitura da obra. Não começo lendo o texto logo de início. Eu acho que se eu não preparar o terreno para a leitura, aquilo vai ser uma chatice para os alunos. Agora, depois que eu aproximo a obra com alguma curiosidade, relacionando com o que eles conhecem, aí fica mais fácil. Então, eu trago o primeiro capítulo da obra, mas isso é lá pela terceira aula, porque antes, eu vou pedir para eles pesquisarem, em casa, sobre a biografia do autor e sobre outras obras que escreveu. Depois, eu leio com eles trechos da vida dele e sobre as obras. E se acontecer de na pesquisa eles escolherem outras obras, o aluno traz a gente comenta em sala de aula. Eu escolhi Iracema porque eu considero uma obra fantástica, mas é aberto. Já aconteceu do 3º ano trazer títulos diferentes e nós lemos, comentamos. Como eu disse, escolho uma delas e é aí que eu parto para a leitura da obra propriamente dita. Eu trago trechos impressos. Por exemplo, de Iracema, eu tenho o primeiro capítulo. Então, eu distribuo os textos e nós vamos ler na sala de aula, vamos comentar. Depois que eu termino de trabalhar a leitura dessa obra, nós fazemos as atividades. Dura bastante, nossa... uma obra assim, você leva quase um mês. Depois, eu pego uma ou outra obra do mesmo autor para fazer a comparação. Escolhi Senhora. Eu peguei trechos de Senhora e trouxe para eles, e perguntei o que em relação à linguagem, ao vocabulário em Iracema, nós podemos comparar com Senhora. Porque, nessa outra obra, temos a parte social, fatos sobre a sociedade daquela época e que no fundo tem uma ligação. A Iracema foi expulsa da tribo, já em Senhora tem a questão da emancipação feminina. Então, tem todo esse trabalho... e isso gera uma porção de coisas bacanas. Eles falam com o que concordam ou discordam sobre o tema, e tudo, a partir das leituras.

**9. O que você sente que seus alunos gostam de fazer com relação a essas leituras na sala de aula? Que atividades?**

Ah, eles gostam de comparar. Eles dizem “ah, antigamente isso era assim? Hoje é bem diferente...” No final, tudo é comparado. Eles gostam de comparar o que pensam com o que seus conhecidos pensam em relação às questões em discussão. Os alunos gostam de dar a opinião e é daí que gera o discurso, todo um diálogo entre eles. É importante trazer para a atualidade essas discussões.

**10. Como você desenvolveu essa forma de trabalhar? Aprendeu com alguém? Foi fazendo cursos, por exemplo?**

Isso porque eu tenho que trabalhar. Por exemplo, como eu poderia trabalhar com *Capitães de areia*. Pra mim é ótimo; é maravilhoso, eu gosto. Mas, como é que eu vou chegar para um aluno de 7ª série que nunca leu, que nunca se interessou? Você não pode dar uma obra como essa, assim, de qualquer jeito, logo de cara. Eu tenho que pegar alguns trechos dos quais o aluno consiga captar alguma coisa, para depois incentivá-lo a ler. Agora, como é que

eu fiz para descobrir esse modo de trabalhar? Ah, pensando, sozinha. Porque na faculdade, as professoras davam alguns trechos para nós lermos de algumas obras. Não era tudo. Nós líamos para depois a professora discutir; e então, na aula, nós comentávamos. Então, eu acho que foi por aí. Eu fui tentando, pegando alguns trechos de alguns capítulos e trabalhando com eles. Trabalhando o vocabulário, explorando o debate, fazendo a comparação com os dias de hoje e trazendo o material. Porque, agora, nós temos o material, mas antes, não tínhamos material nenhum. Agora nós temos essas coleções *Apoio a um saber*, enviada pela SEE. Eu acho o *kit* maravilhoso, para alunos de todas as séries. Mas penso que de início, para alunos que não têm base, que nunca leram nada, que não estão acostumados... fica muito difícil. Eu penso que poderiam ser outras obras, para que esses alunos tivessem uma noção, enquanto adquirem essa prática de leitura. E não entrar logo assim, numa 7ª série, com Jorge Amado, com *Capitães de areia*, *Olhai os lírios do Campo*, na 8ª série. Então, nossa(!), é muita dificuldade para você trabalhar e para o aluno. Poderiam ser outras obras, mais simples. Mas já que veio, você tem que trabalhar com o que tem e procurar fazer o melhor. Não precisa desenvolver tudo, mas que você dê uma base... E, depois da leitura, nós fazemos avaliação. Alguns são totalmente desinteressados, não querem mesmo ler, nunca trouxeram o livro para a aula. Nós lemos em sala de aula, muitos não trazem o livro. No dia da prova mesmo, teve aluno que não trouxe o livro para fazer a prova... Porque eles poderiam retirar trechos do livro para fazer o comentário na prova, mas não trouxeram. Agora, outros, não. Leram, comentaram comigo em sala de aula, fizeram a prova. E então, esse *kit* é muito bom porque, como eu disse, antes não havia material. Como você vai trabalhar se não tem o material? Fica mais difícil. Por exemplo, para o 3º ano do Ensino Médio, ano passado, eu não tinha nada. Como é que eu ia trabalhar com eles, a parte de Literatura? Então, eu tenho comigo já umas folhas xerocadas. Então eu entrego para eles e peço para não rabiscarem nem fazer florzinha e depois me devolver para eu poder continuar trabalhando.

**P.: Esse material foi você quem preparou? É o seu *kit* de trabalho?**

É, fui eu que preparei... é o meu *kit*. Esse meu *kit* de trabalho foi preparado numa época em que eu não tinha outro recurso. Eu não queria dar uma aula de Literatura em que eu ficasse lá na frente falando, falando, falando... Isso não adianta, você não prende a atenção do aluno. Eu tenho de várias obras de Alencar, por exemplo, Senhora; tenho de Jorge Amado, eu falo um pouco da biografia do Jorge Amado, aproveito e falo um pouco da mulher dele da Zélia Gatai, falo da Bahia... sempre tem alguém que fala “ah, na minha família...” aí faz aquela ligação toda. Tudo isso para, depois, adentrar a obra, entendeu? Porque ela é uma obra importante... Nossa (!), o *Capitães de areia* foi maravilhoso. Porque eles fizeram uma ligação muito grande com os meninos abandonados das ruas de Salvador com os meninos que nós vemos aqui todos os dias nos semáforos, na entrada da cidade, crianças de 10/11 anos abandonadas ali, fazendo acrobacias, se drogando, se prostituindo. Então, eles fizeram uma ligação muito boa; foi um trabalho muito legal. Isso na 7ª série. Na 8ª, foi *Olhai os lírios do campo*. Trabalhamos bem a parte da Olívia, o amor que ele sentia, mas a ganância, foi maior, a vontade de ser rico e de ser poderoso. Então os alunos fizeram uma ligação bacana. Mas por exemplo, *Olhai os lírios do campo* eu li alguns trechos e trouxe esse material que eu preparei, trouxe um capítulo, trouxe a carta da Olívia. Os alunos têm os livrinhos que a SEE manda,

mas eu trabalho também com o material que eu preparo, com partes importantes do texto para lermos em sala de aula. Por exemplo, como eu falei, a carta da Olívia, o trecho em que ela morre. Faço isso para garantir que eles tenham contato com esses momentos importantes do texto.

### **11. Você gostaria de mencionar mais alguma coisa?**

Tudo o que eu faço é porque eu amo de paixão. O que eu queria era ter era mais condições, que a minha escola tivesse mais condições, que tivesse realmente uma sala de leitura, que eu pudesse levá-los mais ao teatro, que tivesse condições de trabalhar com os alunos e de ele poderem ir a São Paulo. Eu acho que isso é importante. Por exemplo, você lê um clássico, aí depois você vai ver esse mesmo clássico numa peça no teatro. É uma outra visão. Já aconteceu antes, em uma escola, eu trabalhei com eles O Cortiço, e depois eu consegui levá-los ao teatro, o Teatro Municipal. Foi muito bacana, porque, depois, nós comentamos, em sala de aula, sobre a linguagem do teatro que eles viram, sobre as personagens e depois sobre o livro, a obra em si. Então, foi muito bacana. E, no teatro, depois da peça, os atores fizeram comentários e um debate com os alunos. Eu tenho certeza que esses alunos, eles cresceram muito naquela noite. Foi muito bacana. Então, o que a gente espera é um apoio maior do Estado, neste sentido. Eu gosto muito do que eu faço. Eu fico super feliz quando vejo um aluno que está começando a ler, que fica me olhando e prestando atenção, interessado nas aulas de leitura, e fico triste quando eu vejo aqueles que não têm vontade, não têm interesse, que a família não apóia... Eu falo. Eu falo mesmo, nas reuniões, que a família é muito importante. A família é o principal ponto deles, então a família precisa dar o pontapé inicial. Por seu filho, você tem que fazer tudo... Nas reuniões, eu falo que na minha casa, eu tenho livros espalhados por todos os lugares, até no banheiro eu tenho livros, eu tenho revistas. Então, o meu filho lê. Ele gosta de ler, por quê? Ele gosta de ler, porque eu fiz com que ele lesse, eu plantei aquela sementinha nele, e então ele foi lendo, cada vez eu vou trazendo outras coisas para ele, como faço com meus alunos. Eu vejo alguma coisa, eu trago algo diferente, então você tem que jogar a sementinha para aquilo ali crescer bem bonito. É isso aí.

**ANEXO IV****ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO**

**QUESTIONÁRIO**  
**INSTRUMENTO DE PESQUISA**

**Caro(a) Professor(a),**

Este instrumento de pesquisa destina-se à coleta de informações sobre o ensino de literatura no Ensino Médio em escolas públicas estaduais. Está dividido em três partes. A primeira consiste num jogo de associação livre de palavras. A segunda traz questões sobre o seu perfil pessoal e contexto de atuação profissional e a terceira, uma série de questões sobre a docência e a formação de leitores.

Desde já, agradeço a sua valiosa contribuição!

**PARTE I**

**ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS**

**Aguarde instruções orais para começar a responder.**

Escreva as quatro primeiras palavras que vêm à sua mente quando digo:

a	Literatura
b	Texto literário
c	Formação de leitores
d	Sala de aula
e	Ensino-aprendizagem

Em seguida, aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando nos quadros o número 1 para a mais importante e 2 para a de segunda importância.

Depois, escreva um pequeno parágrafo justificando suas escolhas.


## PARTE II

## PERFIL PESSOAL, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E CONTEXTO DE TRABALHO

**1. Gênero:**  feminino  masculino

**2. Qual a sua faixa etária em dezembro de 2008?**

- a  até 25 anos
- b  de 26 a 35 anos
- c  de 36 a 45 anos
- d  de 46 a 55 anos
- e  mais de 56 anos

**3. Onde você reside?**

Município  Bairro

**4. Estado civil:**

- a  solteiro
- b  casado ou união estável
- c  separado ou divorciado
- d  viúvo

**5. Número de filhos**

- a  nenhum
- b  um
- c  dois
- d  três
- e  mais de três

**6. Como você participa da vida econômica da família?**

- a  É sustentado pela família ou por outras pessoas.
- b  Recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.
- c  É responsável pelo seu sustento.
- d  É responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família.
- e  É responsável pelo seu sustento e o de sua família.

**Formação:****7. Ensino Fundamental:**

**Escola Pública:** (a)  todo (b)  maior parte Ano de conclusão

**Escola particular:** (a)  todo (b)  maior parte

**8. Ensino Médio:**

**Escola Pública:** (a)  todo (b)  maior parte Ano de conclusão

**Escola particular:** (a)  todo (b)  maior parte

**9. Ensino Superior:** Curso

(a)  Faculdade ou Universidade Pública

Ano de conclusão

(b)  Faculdade ou Universidade Particular

**10. Especialização:** (a)  não (b)  sim

Ano de conclusão

especifique:

**11. Mestrado:**(a)  não (b)  sim

Ano de conclusão

especifique:

**12. Doutorado:**(a)  não (b)  sim

Ano de conclusão

Especifique:

**13. Formação Complementar:** Outros cursos?(a)  não (b)  sim

Quais?

Duração:

  
  
**14. Com que frequência participa de congressos, seminários ou palestras específicos para a área de Literatura:**a  não participob  anualmentec  a cada dois anosd  eventualmente

**15. Tempo de atuação profissional docente:** \_\_\_\_\_ anos

- a) Rede particular:  \_\_\_\_\_ anos.
- b) Rede pública estadual:  \_\_\_\_\_ anos.
- c) Rede pública municipal:  \_\_\_\_\_ anos.
- d) Outra rede de ensino:  \_\_\_\_\_ anos.

**16. Onde leciona atualmente:**

- a) Rede municipal:  n° de escolas:  n° aulas semanais:  séries:
- b) Rede estadual:  n° de escolas:  n° aulas semanais:  séries:
- c) Rede particular:  n° de escolas:  n° aulas semanais:  séries:

**17. O que o(a) motivou a ingressar nesta carreira? E o que o(a) faz permanecer nela?**


---



---



---



---



---

**18. Qual é o lugar da disciplina de Literatura no contexto escolar? (Assinale de 1 a 4, de acordo com o grau de importância atribuída à disciplina de Literatura pelos agentes citados, onde 1 indica nenhuma e 4 indica máxima importância)**

a) Alunos	
b) Professores da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura	
c) Professores de outras disciplinas	
d) Coordenador Pedagógico	
e) Diretor e Assistente de Direção	
f) Funcionários administrativos da unidade escolar	
g) Gestores da Secretaria Estadual de Educação	
h) Família dos alunos	
i) VOCÊ	

**19. A escola em que você trabalha oferece alguma atividade complementar, em horário extra-classe, que envolva leitura literária?**

(a)  não

(b)  sim

Qual(is)?

---



---



---

**20. Assinale os materiais, equipamentos e/ou estrutura disponíveis nas escolas estaduais em que trabalha. Informe, também, se há quantidade suficiente para o atendimento de todos os alunos. Assinale de 1 a 4, de acordo com o estado de uso em que se encontram (1 indica que está em péssimas condições e 4 indica em perfeitas condições)**

Recursos/materiais	Disponibilidade	Quantidade suficiente	Estado
I. Sala-ambiente	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
II. Equipamento de som	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
III. <i>Video cassete</i>	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
IV. DVD	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
V. TV	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
VI. Retro-projetor	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
VII. Computadores para uso dos alunos	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
VIII. <i>Data show</i> /projetor multimídia	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
IX. Livros didáticos de L.P.L.	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
X. Projetor de <i>slides</i>	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XI. Livros de leitura literária	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XII. Livros sobre literatura	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XIII. Revistas	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XIV. Outros: _____	<input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim	<input type="checkbox"/> 1-sim <input type="checkbox"/> 2-não	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**21. Com relação aos equipamentos ou estruturas disponíveis em sua escola, indique o grau de frequência com que os utiliza em suas aulas. (Assinale de 1 a 4, em que 1 indica *nunca* e 4 indica *sempre*)**

- a) Sala-ambiente ( )
- b) Equipamento de som ( )
- c) Vídeo cassete ( )
- d) DVD ( )
- e) TV ( )
- f) *Retro-projetor* ( )
- g) Computadores ( )
- h) Data show ( )
- i) Livros didáticos ( )
- j) Projetor de slides ( )
- k) Livros de leitura ( )
- l) Livros sobre literatura ( )
- m) Revistas ( )
- n) Outros: \_\_\_\_\_ ( )

**22. Você costuma levar para a escola algum dos recursos citados na questão anterior? Qual(is)?**

---

---

**23. De que atividades você gosta e/ou pratica? (Pode assinalar mais de uma)**

- a) Leitura
- b) Música
- c) Televisão
- d) Cinema
- e) Teatro
- f) Dança
- g) Outro
- h) Nenhuma

**24. Como você ocupa seu tempo quando não está lecionando? (Pode assinalar mais de uma opção)**

a) Outra atividade profissional	
b) Atividades domésticas	
c) Estudo	
d) Internet	
e) Lazer	
f) Atividade religiosa	
g) Prática esportiva	
h) Prática artística	
i) Trabalho voluntário	
j) Atividade político-partidária	
k) Outra (s):	

**25. Qual o meio que você mais utiliza para se informar dos acontecimentos. (Assinale de 1 a 4, de acordo com o grau de frequência de uso do meio de informação, em que 1 indica raramente e 4 indica frequentemente)**

a) Site de notícias	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Rádio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Televisão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Internet	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) <i>Revistas de informações</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Revistas de entretenimento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Outros: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	

**26. Você gostaria de fazer algum comentário adicional que pudesse contribuir para esta pesquisa sobre o ensino de literatura na escola estadual?**

---



---



---

### PARTE III - DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE LEITORES

**1. O que vem à sua mente quando você ouve as expressões: “ Professor de literatura”, “ aula de literatura” e “ leitura “?**

---



---



---



---



---



---

**2. O que você considera mais significativo no ensino da literatura? Justifique.**

---



---



---



---



---



---

**3. Nos itens abaixo, relacionados às atitudes dos alunos, indique o que fazem e com que frequência interferem em suas aulas:**

- 1 sempre;
- 2 na maioria das vezes ;
- 3 às vezes; não é comum acontecer
- 4 nunca aconteceu.

	1	2	3	4
<i>Conversam</i>				
<i>Dormem</i>				
<i>Usam celular</i>				
<i>Tiram fotos</i>				
<i>Usam aparelhos de vídeo games</i>				
<i>Ouvem música no MP3</i>				
<i>Trazem o livro didático</i>				
<i>Fazem as tarefas</i>				
<i>Participam das atividades</i>				
<i>Apresentam trabalhos no prazo</i>				

<i>Comentam leituras que consideram significativas</i>				
<i>Outra. Qual?</i>				

#### 4. Como você teve contato com o texto literário?

- Vendo adultos lendo.
- Na escola pública onde estudo(ei).
- Na escola particular onde estudei.
- Em casa com os meus pais.
- Em casa com os meus irmãos, primos ou outros familiares.
- Com meus amigos.
- Ganhando livros de presente.
- Sozinho.

#### 5. O hábito de leitura está relacionado:

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
<i>À influência de familiares recebida na infância.</i>		
<i>À participação da família demonstrando interesse na fase escolar.</i>		
<i>Ao estímulo dos professores.</i>		
<i>À influência da mídia.</i>		
<i>Ao gosto e inclinação pessoal.</i>		
<i>Às exigências do mercado de trabalho.</i>		
<i>Às campanhas de promoção de leitura.</i>		
<i>Ao avanço das novas tecnologias de comunicação.</i>		
<i>Às transformações sociais indicando outros valores.</i>		

#### 6. As aulas de Literatura podem contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, influenciando em outras áreas de conhecimento? Justifique.

---



---



---



---



---



---

**As dificuldades de aprendizagem dos alunos referem-se a fatores diversos relacionados à escola, aos professores, aos alunos e às famílias. Contribui para isso:**

**7. Em relação à escola:**

	muito	pouco	nada
a falta de material didático adequado e suficiente.			
a insuficiência de professores capacitados para ministrarem aulas.			
a distância entre o que a escola ensina e a realidade do aluno.			
a (des)organização escolar.			

**8. Em relação aos professores:**

	<i>muito</i>	<i>pouco</i>	<i>nada</i>
<i>a falta de motivação e de condições de trabalho.</i>			
<i>a prática docente inadequada.</i>			
<i>a falta de aperfeiçoamento.</i>			
<i>a falta de autonomia pedagógica.</i>			
<i>a remuneração salarial.</i>			
<i>Outro. Qual?</i>			

**9. Em relação aos próprios alunos:**

	muito	pouco	nada
a desmotivação/desinteresse pela escola.			
a indisciplina e a violência.			
a falta de perspectiva futura.			
a falta de base para acompanhar as aulas.			
Outro. Qual?			

**10. Em relação à família:**

	<i>muito</i>	<i>pouco</i>	<i>nada</i>
<i>a falta de condições para orientação do aluno.</i>			
<i>a insuficiente participação e pouco envolvimento nas atividades escolares</i>			
<i>A desvalorização do trabalho docente</i>			
<i>A falta de confiança na educação escolar</i>			
<i>Outro. Qual?</i>			

**Para superar as dificuldades de aprendizagem e, em especial, a falta do hábito de leitura, acredito ser necessário que:**

**11. Os alunos:**

- conscientizem-se da importância da escola.
- sejam orientados por regras claras de comportamento.
- sejam conquistados pelo professor.

**12. Os professores:**

- envolvam-se mais com os alunos.
- reflitam e reorientem sua prática docente.
- retomem sua postura de educadores.

**13. A escola:**

- atualize-se para atender aos interesses do aluno do séc. XXI.
- construa uma parceria com a comunidade.
- estimule mais a atuação dos professores.

**14. Com relação ao trabalho como docente de L.P.L., você considera que:**

- atende às suas expectativas.
- é diferente do que imaginava (positivamente).
- é diferente do que imaginava (negativamente).

**15. A escola como espaço para a formação de leitores atinge esse objetivo com:**

- a maioria de seus alunos.
- a metade de seus alunos.
- poucos alunos.

**16. Considerando as dificuldades no processo de formação de leitores, são mais frequentes:**

- a falta de biblioteca ou acervo insuficiente.
- a inadequação do espaço físico e ambiência para atividades leitoras.
- a ausência de valorização por parte da família.
- a falta de interesse dos alunos que resistem às leituras propostas.
- a falta de recursos didáticos do professor para desenvolver atividades de leitura que motivem seus alunos.
- a falta de um projeto coletivo que valorize a leitura na escola.
- outro. Qual? \_\_\_\_\_

**17. Pensando em conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e realidade escolar. São necessidades do docente no ensino de Literatura:**

- Apenas o domínio dos conteúdos e boa comunicação.
- Cultura geral e atualizada para relacionar antigos conteúdos ao cotidiano do aluno.
- Conexão com outras áreas do conhecimento em projetos que envolvam as demais disciplinas.
- Capacidade de administrar a resistência do aluno, afinal ele precisa se preparar para os vários exames a que será submetido.

**18. Agora, considerando os aspectos físicos e a realidade escolar atual. São necessidades específicas no ensino de Literatura:**

- Ambiência (espaço e condições acústicas) para atividades de leitura.
- Acervo disponível e suficiente.
- Biblioteca disponível.
- Recursos audiovisuais.
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

*Grata pela sua participação.*

**ANEXO V**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1.Quanto a sua formação como leitora, quais experiências considera mais significativas?
- 2.Quanto a sua vida acadêmica, você recebeu uma formação específica para ser professora de literatura, formadora de leitores?
- 3.Que práticas os seus professores utilizavam nas aulas de literatura e que você reconhece que, de alguma forma, te influenciaram , influenciaram o seu trabalho como professora na disciplina?
- 4.Quais os desafios da profissão, tendo em vista o contexto de trabalho?
5. Você acredita que o perfil do aluno de tempos hoje agrava essa dificuldade?
- 6.Quais são as necessidades e as expectativas para que essa relação entre o professor formador e seus alunos, os futuros leitores, possa ser melhor resolvida?
- 7.Como você vê a questão do clássico e outras literaturas mais aceitas pelos jovens. É possível relacionar as leituras exigidas nos vestibulares e o que os alunos escolhem ler?
- 8.Gostaria que você contasse o que, na sua experiência, costuma “funcionar” para que os seus alunos leiam e gostem de literatura?
- 9.O que você sente que seus alunos gostam de fazer com relação a essas leituras na sala de aula?Que atividades?
- 10.Como você desenvolveu essa forma de trabalhar? Aprendeu com alguém? Foi fazendo cursos, por exemplo?
- 11.Você gostaria de mencionar mais alguma coisa?