



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

**AUTOCONCEITOS DE LEITURA ERIGIDOS A PARTIR DE NARRATIVAS DE
VIDA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

FORTALEZA

2019

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

**AUTOCONCEITOS DE LEITURA ERIGIDOS A PARTIR DE NARRATIVAS DE
VIDA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A567a Andrade, Francisco Rogiellyson da Silva.
Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores /
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade. – 2019.
192 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes.
1. Concepções de leitura. 2. Narrativas de vida. 3. Professores alfabetizadores. 4. Leitura. 5.
Etnossociologia clínica. I. Título.

CDD 410

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

**AUTOCONCEITOS DE LEITURA ERIGIDOS A PARTIR DE NARRATIVAS DE
VIDA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovada em 05/04/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora de Fátima, que, certamente, estiveram sempre comigo, fornecendo a mim, alguém tão pequeno e cheio de defeitos, força, equilíbrio e saúde para driblar os problemas do cotidiano e as desesperanças da vida. A minha vida é de Vocês, é tecida por Vocês.

À minha mãe e à minha vó, duas mulheres grandes e guerreiras, que jamais, jamais mesmo, mediram esforços para investir em meu crescimento. Fico emocionado com as renúncias que elas fizeram para que eu pudesse me desenvolver e conquistar tudo que tenho. Esse tudo é nosso; nunca será somente meu.

Aos meus amigos do Mestrado, principalmente Hélio, Mayara, Priscila e Victor (em ordem alfabética, porque odeio hierarquias), por me acompanharem e terem tornado não somente o Mestrado, mas também a vida, mais leve e, em consequência disso, mais feliz.

Ao professor Júlio Araújo, de quem fui bolsista na graduação, por ter acreditado em mim quando, até hoje, ainda não acredito tanto. Muito do que hoje academicamente sou devo a ele.

À professora Sandra, que acreditou em meu anteprojeto e foi minha primeira orientadora. Obrigado, professora, pelo acolhimento e pelo que a senhora chama de (des)orientações. Com a senhora, os versos “Eu tô te explicando pra te confundir” fizeram sentido e, portanto, mostraram que a Ciência não é o espaço da certeza, mas da dúvida, da insegurança. Assim, fui percebendo que também eu sou capaz.

À professora Dannytza, que, mesmo no final, me orientou como jamais eu havia sido orientado. Agradeço imensamente por sua atenção, por seu foco, por sua escuta, por sua preocupação, por sua dedicação. Fico emocionado com o fato de a senhora, em tão pouco tempo e de longe, ter sido uma orientadora como poucos são. É um orgulho ser seu primeiro Mestre!

Aos meus colegas de trabalho, que acreditaram sempre em mim e, reciprocamente, foram dando forças para que eu chegasse ao fim desta etapa.

À minha mãe-amiga/amiga-mãe Carla Morgana, por me suportar diariamente, por ser tão fiel, por me compreender tanto, por me aceitar como sou, por se doar tanto. O meu coração é grato pela tua existência e pela amizade que construímos.

À minha querida amiga Jeovania Lemos e à sua irmã, Civânia Lemos, por serem fiéis e por me fazerem acreditar na amizade verdadeira.

Às professoras participantes desta pesquisa, amigas e colegas de trabalho, por terem cedido seu tempo para serem entrevistadas, sem pestanejar. Vocês são guerreiras.

Aos amigos de longa-data, cujos nomes prefiro não citar para não esquecer ninguém, mas me refiro aos do ensino médio, do ensino fundamental, da graduação, das escolas onde trabalhei, da vida inteira. Também aqui estou por vocês e pelas boas energias emanadas por vocês.

À minha banca de defesa e de qualificação, bem como à professora parecerista na disciplina de Seminários de Pesquisa, profa. Dra. Mônica de Souza Serafim, por terem sido avaliadoras que, longe de qualquer vaidade acadêmica, vieram para somar ao meu trabalho e me auxiliaram a trilhar um caminho sólido e seguro no desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Lia Albuquerque, por ter aceitado a participação em minha banca de defesa. Incrivelmente, fiquei admirado com sua ligação confirmando presença e, principalmente, com o carinho com que me tratou. Naquele exato momento, percebi o quão sou agraciado por ter colocado alguém que tem tanto amor no coração para estar na minha banca de defesa.

Às professoras Pollyanne Bicalho, Mônica Serafim e Áurea Zavam, por serem mulheres comprometidas com o ensino e apaixonadas pelo que fazem. Minha paixão pela Linguística Aplicada nasceu por causa da paixão que vocês têm por essa área. Nunca serei tão grande como vocês, mas me espelho para fazer do mundo um lugar tão lindo quanto são os momentos quando aprendo com vocês.

Particularmente, à professora Pollyanne Bicalho, que me inspirou a paixão pela pesquisa acerca do tema da leitura, quando ofertou a disciplina Estágio em Ensino de Leitura, momento em que fui, pela primeira vez, seu aluno. De 2015.1 para cá, a professora nunca mais ofertou essa disciplina, o que muito demonstra que o destino conspirou para que ela tanto influenciasse nessa minha escolha e despertasse meu olhar para esse universo imensuravelmente lindo de pesquisa. Além disso, agradeço a ela a atenção voltada a todos os seus alunos, a força que ela nos inspira a ter enquanto professores de língua materna e a escuta sempre atenta. A senhora, professora, acima de tudo, é um ser humano incrível.

À professora Mônica Cavalcante, por ser um exemplo de pesquisadora e por sempre contribuir com as pesquisas do PPGLing, inclusive com a minha. Obrigado pelas conversas, pelas caronas e por se dedicar tanto a todos os alunos deste programa de pós-graduação.

A todos os professores que passaram pela minha vida educacional. Com todos eles, sem exceção, aprendi lições para vida. Apesar dos inúmeros ataques que hoje sofremos, advindos de todos os lados, nós, professores, somos a base de tudo. Obrigado por terem sido a minha base.

À minha família, por ter acompanhado meus passos.

Às minhas grandes amigas Nathalya Brandão e Karla Rachel, por terem sido, sim, verdadeiras parceiras, desde a graduação, por terem tantas vezes me escutado/suportado e, principalmente, por terem me feito crescer, porque elas são grandes demais, não há como não crescer ao lado delas. A vida nos colocou juntos por quatro anos de graduação, em provas, seminários, leituras... A vida foi maravilhosa por ter posto vocês no meu caminho. Que lindo o destino!

Aos colegas do GELDA – Grupo de Estudos em Linguística e Discurso Autobiográfico, principalmente à Neury e ao Samuel, mas também todos os outros, por terem me ajudado ao longo desse percurso, provocando inquietações e fornecendo acalento quando necessário.

À Paula Perin, que também é do GELDA, mas merece um agradecimento especial, pelas conversas acadêmicas, por ter acreditado em mim e me impulsionado tantas vezes, pelos momentos de alegria, pelo compartilhamento da vida, pelo convite à coautoria de tantas publicações, enfim, pela amizade. É de verdade.

Aos funcionários e professores do PPGLing e ao ex-secretário Eduardo Xavier – que sempre foi alguém atencioso, paciente e dedicado como nunca vi igual – por terem auxiliado nas questões burocráticas do curso e por terem me proporcionado profundidade teórica em Linguística.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudam e fazem desse mundo um lugar melhor. Como se pode ver, minha vida é, principalmente, repleta de mulheres, desde a minha família. Deus deu a mim a oportunidade de poder ser educado e inspirado por tantas mulheres fortes, inteligentes, batalhadoras. Isso, certamente, é uma honra para mim. Ao que parece, como já trivialmente se diz, a vida é cheia de surpresas e realmente o destino é escrito certo por linhas tortas. Agradeço ao universo por todas essas linhas serem escritas ou, melhor dizendo, cuidadosamente tecidas ao lado de pessoas que tanto me fazem evoluir e que confirmam que agradecer é sempre o melhor caminho. O Mestrado não é somente esta Dissertação, ele é muita gente, muita dedicação, muito esforço, muito equilíbrio, muita aprendizagem, muitos desesperos, muitas renúncias... O Mestrado é, ele também, 24 meses de análise da vida e, por isso mesmo, de perceber aqueles que tanto me apoiam/amparam sem objeção. A todos os que estiveram/estão comigo, mesmo parecendo que essa palavra não diz tanto o que quero dizer, somente tenho a ela, e a utilizo com todo o amor que tenho no coração e com toda a força que as mulheres da minha vida me ensinaram a ter:

Obrigado!

RESUMO

A presente Dissertação teve como objetivo principal analisar autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores. Para isso, mobilizamos, a partir dos pressupostos teóricos que nos abalizam, três concepções de leitura: 1 - redutoras, aquelas que desconsideram a compreensão e/ou a confrontação de ideias e de discursos como atividades intrínsecas ao ato de ler; 2 - experiência de vida, que, a partir de uma postura introspectiva, o sujeito, via leitura, consegue transformar-se; e 3 - prática social, que permite o entendimento da leitura como atividade que se realiza em esferas sociais específicas e, em função disso, que aspectos identitários, discursivos, ideológicos e culturais se imbricam na interação mediada pela escrita. Metodologicamente, valemo-nos da perspectiva etnossociológica elaborada por Bertaux (2010). Inserida no escopo dos estudos de caso, a etnossociologia entende que é necessário partir dos sujeitos a fim de que, subjetivamente, eles interpretem os fenômenos sociais em que se inserem. Com isso, são as narrativas de vida os materiais pelos quais os sujeitos narram suas experiências com um dado objeto e refletem acerca dele. A partir dessa perspectiva metodológica, coletamos, ao longo do mês de agosto de 2018, oito narrativas de vida orais, gravadas por meio de aplicativos de gravação de voz, à luz da perspectiva clínica de coleta, tal como refletida por Maia-Vasconcelos (2005), que entende a necessidade de o pesquisador inclinar-se ante o sujeito, a fim de dar voz a ele e, assim, permitir que o entrevistado reflita sobre o que diz. Para análise, que se valeu também da perspectiva clínica, foram construídas três principais categoriais para cada objetivo específico: narrativas que constroem concepções redutoras de leitura, narrativas que constroem a leitura como experiência de vida e narrativas que constroem a leitura como prática social. A análise permite a interpretação de que as experiências narradas influenciam na práxis pedagógica dos sujeitos, que se utilizam de diferentes concepções de leitura para alfabetizar os estudantes por que são responsáveis. Assim, os autoconceitos construídos pelas narrativas se circunscrevem às três abordagens de leitura construídas como categorias de análise. Além disso, os sujeitos narram que a escolarização do letramento, portanto da leitura, os faz perceber o ato de ler à luz de concepções que veem a prática leitora a partir de amarras que medem a interpretação, considerando aí que o próprio sistema privilegia a oralização e a análise superficial dos textos circulantes nas práticas sociais.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Narrativas de vida. Professores alfabetizadores. Leitura. Etnossociologia clínica.

ABSTRACT

This Master's Dissertation had as main objective to analyze self - concepts of reading erected from life stories narratives of literacy teachers. For this, we mobilize, from the theoretical presuppositions that emphasize us, three conceptions of reading: 1 - reducing, those that disregard the compression and / or confrontation of ideas and discourses as activities intrinsic to the act of reading; 2 - experience of life, which, through an introspective posture, the subject, through reading, can transform; and 3 - social practice, which allows the understanding of reading as an activity that takes place in specific social spheres and, as a result, that identity, discursive, ideological and cultural aspects intertwine in the interaction mediated by writing. Methodologically, we use the ethnosociological perspective elaborated by Bertaux (2010). This perspective, which falls within the scope of the case studies, understands that it is necessary to start from the subjects so that, subjectively, they interpret the social phenomena in which they are inserted. Thus, life narratives are the potential materials by which subjects narrate their experiences with a given object and reflect on it. In light of this, we collected oral narratives of life stories, recorded through voice recording applications, from the clinical perspective of collection, as reflected by Maia-Vasconcelos (2005), who understands the need for the researcher to bow before the subject, in order to give voice to him and, with that, to allow the interviewee to reflect on what he says, rather than wanting him to prove knowledge pre-formulated by the researcher. In light of this methodological construct, we interviewed eight literacy teachers. For analysis, which was also based on the clinical perspective elaborated by Maia-Vasconcelos (2005), three main categories of analysis were constructed for each specific objective: narratives that construct reading-reducing conceptions, narratives that construct reading as life experience and narratives who construct reading as social practice. The analysis allows the interpretation that the narrated experiences influence the pedagogical praxis of the subjects, who use different conceptions of reading to literate the students for which they are responsible. Thus, the self-concept constructed by the narratives are limited to the three approaches to reading constructed as categories of analysis. In addition, the subjects narrate that the schooling of literacy, therefore of reading, makes them perceive the act of reading in the light of conceptions that see the reading practice from moorings that measure the interpretation, considering there that the system itself privileges the oralization and the superficial analysis of the circulating texts in social practices.

Keywords: Conceptions of Reading. Life Narratives. Literacy Teachers. Reading. Clinical Ethnoscology.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura 35
- Figura 2: Passagem de uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada entre sujeito de pesquisa e entrevistador. 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais características das abordagens de leitura decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa	36
Quadro 2: Abordagens de leitura, considerando a Intertextual	49
Quadro 3: Pressupostos da teorização bakhtiniana acerca da língua	54
Quadro 4: Proposta discursivo-interacionista de leitura.....	58
Quadro 5: Abordagens de leitura, considerando a Discursivo-interacionista	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA II	Educação de Jovens e Adultos – Nível II
EUA	Estados Unidos da América
GELDA	Grupo de Estudos em Linguística e Discurso Autobiográfico
NSL	Novos Estudos do Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 Concepções de leitura.....	26
2.2 A leitura como experiência de vida: uma concepção intertextual do ato de ler	37
2.2.1 Experiência de vida	38
2.2.2 A leitura como experiência de vida.....	42
2.3 Uma concepção bakhtiniana de leitura	50
2.4 A leitura como prática social	60
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 A pesquisa a partir de narrativas de vida no campo da etnossociologia.....	65
3.2 Os fenômenos de estudo da etnossociologia	67
3.3 As técnicas da pesquisa etnossociológica	69
3.4 A construção do objeto de pesquisa	70
3.5 Geração dos dados	73
3.6 Análise dos dados.....	81
4 CONCEPÇÕES DE LEITURA INFERÍVEIS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA	84
4.1 Narrativas de experiência que constroem concepções redutoras de leitura	84
4.2 Narrativas de experiência que constroem a leitura como experiência de vida.....	94
4.3 Narrativas de experiência que constroem a leitura como prática social	105
5. INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS NA PRÁXIS DOS SUJEITOS	117
5.1 Narrativas de práxis que constroem concepções redutoras de leitura	117
5.2 Narrativas de práxis que constroem a leitura como experiência de vida.....	125
5.3 Narrativas de práxis que constroem a leitura como prática social.....	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	140

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS COLETADAS	147

1 INTRODUÇÃO¹

Até hoje me lembro, com detalhes, do dia em que estávamos eu, minha mãe e minha avó sentados na varanda de casa. Eu, na época, cursava a Alfabetização. Nesse episódio, minha mãe e minha vó conversavam sobre qualquer coisa. Eu, criança com seis anos, entre as duas, estava folheando o já empoeirado Manual de Apoio, livro com o qual minha mãe havia estudado no Ensino Fundamental.

Não estava lendo: apenas olhava para aquelas letras que nenhum sentido faziam para mim. Já sabia decodificar, sem dúvidas; mas não conseguia entender o que lia. O mais importante para mim era ficar sentado na calçada de casa, enquanto os amigos e conhecidos passavam e cumprimentavam minha mãe e minha vó. Quando me vissem, diriam: “Olha, o Roginho, tão novo, já sabe e gosta de ler. E é um Manual de Apoio, livro de gente grande!”. Não sei explicar, mas, para mim, ler garantia um status ao qual eu gostaria de ascender.

Nesse dia, algumas pessoas realmente comentaram o que eu queria, mas o final não é bonito. Minhas tias vieram nos visitar e, quando me perguntaram sobre o que falava a história que eu lia, eu não tinha nada a responder. Minha mãe, prontamente, disse: “Ele ainda não sabe ler; pega o livro e não entende nada”. Fiquei totalmente triste, me sentindo incapaz, ainda que minha mãe nem tenha falado com um tom de malícia. O que me entristecia era a percepção de que apenas pegar o livro e folheá-lo não me fazia leitor.

Saí da Alfabetização alfabetizado. Na primeira série, tia Ednalva perguntava o que eu havia entendido do que lia. Mais uma vez, não sabia. Outras vezes mais, a cada vez que essa pergunta era feita, sentia-me desafiado. Ednalva, religiosamente, escrevia textos na lousa. Quando chegávamos à sala, ela logo pedia para que os copiássemos no caderno. Eu, num atrevimento que hoje não me imagino realizando, ao invés de começar a copiar, tentava ler o texto. Depois de muito fazer isso, houve um dia em que fui até o birô dela e, não lembro exatamente, mas disse: “Tia, o texto fala sobre [...]?” Ela respondeu, de forma séria, mas aparentemente satisfeita, quero acreditar eu: “Sim, meu querido. Você leu o texto!”.

Desse dia em diante, com a mesma religiosidade com que tia Ednalva escrevia textos na lousa, passei a contar a ela os resumos dos textos, para comprovar a mim mesmo que eu sabia

¹ Em razão de nosso objeto de pesquisa e de nossas escolhas metodológicas, iniciamos a introdução deste trabalho com uma narrativa de vida do autor desta dissertação, a fim de possibilitar uma relação mais horizontal entre este e seus leitores, bem como evidenciar a motivação pessoal para realização da pesquisa aqui empreendida.

ler, mesmo sem, na época, saber o que é ler. Até o dia em que ela, no início da aula, disse: “Gente, todo dia o Rogiellyson lê o texto e sabe bem direitinho sobre o que o texto fala. Vocês têm que seguir o exemplo dele. Parabéns, Rogiellyson! No final da aula, vai ganhar um beijo da tia!”.

Escondi meu sentimento de orgulho, pois eu era muito tímido. Mas, na mente, eu pensava: “Eu sou exemplo para toda a minha turma!”. No fim da aula, como havia prometido, a professora me deu um beijo na bochecha, o qual me deixou a marca de seu batom. Não sei se era típico da época, mas ganhar um beijo com a marca de batom da professora, ao menos onde eu estudava, era como ganhar as famigeradas estrelinhas. Minha mãe, ao ver a marca de batom na minha bochecha, perguntou qual era o motivo. Logicamente, respondi que eu era exemplo para a classe, porque já sabia ler.

A partir de então, vinham leituras de todos os lados: minha mãe, mesmo com condições financeiras precárias, comprava um livro por mês para eu ler; minha vó, que trabalhava na casa de uma família evangélica, acho que toda semana, ganhava de seus patrões histórias bíblicas infantis para que eu pudesse ler. Quando podia, minha mãe me levava à biblioteca da Associação de Moradores do bairro para que eu pegasse algum livro que me interessava; no ônibus, fazia questão de ler todos as propagandas, outdoors, letreiros. Além disso, eu pegava os livros didáticos usados pela minha mãe e pelo meu tio, em que, inclusive, lia explicações matemáticas e imaginava que jamais eu seria capaz de conseguir dizer que letras (algébricas) eram iguais a algum número.

Todos esses momentos, acredito eu, me incentivaram a construir o hábito de ler. Inicialmente, talvez para ter o status que eu acreditava ser importante; posteriormente, porque eu me sentia acalentado pelas leituras que eu fazia. Pode parecer romântico, mas era uma espécie de amizade, de entretenimento confiável, a leitura.

Na biblioteca da escola, sempre pegava livros emprestados. Um livro, em especial, me tocou muito: *O Tesouro da Ilha Qualquer*, de Pedro Pessoa. Até hoje, quando olho a capa do livro, aquele menino com os olhos impressionados ao ver o brilho do tesouro, me emociono. Nem lembro exatamente sobre o que a história tratava, mas tinha adoração pelo mar. Adorava imaginar que o protagonista em busca do tesouro com o velho pescador, vivendo os perigos do além-mar, era eu. Mas os livros que eu mais amava ainda eram os contos de fada. Primeiro, porque, por serem mais baratos, eram os únicos que minha mãe podia comprar; segundo, porque, à época, eu era muito apaixonado por uma colega de classe, por isso gostava de imaginar que eu era o príncipe e, principalmente, que, apesar de não poder concretizar algo com

ela na época, um dia poderia viver feliz ao seu lado. A leitura, assim, ao passo que me entretinha e que me levava a mundos que eu gostaria de habitar, também tocava os meus sentimentos, me esperançava, me aconselhava, me mostrava que aqueles mundos poderiam ser o mundo onde um dia eu viveria.

Apesar disso, parece que, após os 10 anos, esse encanto que a leitura outrora me trazia, desapareceu. Minha mãe passou a não comprar mais esses livros, porque eu estava deixando de ser criança. A escola onde cursei o Fundamental II não tinha biblioteca. Desde então, parece que uma nova cobrança me era feita. No início, eu a burlava: ficava lendo os textos do livro didático, procurava em casa por livros que eu ainda não tivesse lido. Mas, depois, eu fui começando a ficar envergonhado de ler textos que apenas contavam historinhas infantis. Apesar de ter somente 11 anos, na minha cabeça imatura, eu deveria começar a fazer leituras mais maduras. Comecei a ler notícias, artigos de opinião, propostas políticas, enfim, textos que, na minha opinião, eram lidos normalmente por adultos. Os paradidáticos da escola, mesmo ainda sendo essencialmente narrativos, falavam sobre problemas de adolescentes, pelos quais eu ainda não passava. A vida mudou; a leitura também. A leitura passou a ser, a partir desse momento, obrigação, uma maneira de ser aprovado na escola e de poder obter as informações de que eu precisava. É claro que, mesmo assim, eu mesmo me surpreendia com a minha esperteza. Lembro que, desde esse momento, minha família costumeiramente me pedia para ler papéis burocráticos e explicar-lhes o que tinham que fazer. Acho que fui obrigado a me tornar um leitor maduro muito cedo, mas isso não significa que me tornei um leitor feliz, ou, ao menos, não como na infância eu era. A leitura passou a ser uma necessidade.

Um prazer ela ainda me trazia: a aprendizagem da escrita. Possibilidades de coesão, pontuação, modalizações, vocabulários, entre outros meandros que envolvem a escrita eram sempre percebidos e analisados por mim. A cada nova percepção, eu pensava que aquela maneira de escrever era a privilegiada, pois era uma construção elaborada por um escritor literário ou um jornalista consagrado, produtores de textos reconhecidos pela sociedade. Isso me auxiliou a me destacar na escola nas avaliações de produção textual.

No Ensino Médio, as experiências do Fundamental II se repetiram. Lia os livros literários por obrigação. Alguns tinham a história envolvente; outros, eu desistia no primeiro capítulo ou lia os resumos para poder tirar a média na prova. As leituras no Ensino Médio continuavam como uma maneira de aprender a escrever melhor.

Apesar disso, fui começando a perceber que a leitura foi me tornando alguém visto de forma mais madura. Ascendentemente, tudo que era burocrático e precisava de leitura mais

dedicada e atenta, minha família me colocava para resolver, mesmo eu tendo 15 anos. Às vezes, eu me sentia desesperado; outras, eu percebia que era minha obrigação corresponder às expectativas daqueles que tanto incentivaram a leitura durante a minha infância. Percebi, então, que a leitura, na infância, era brincadeira para, uma dia, viabilizar uma maneira de eu ser reconhecido pelas pessoas.

O prazer, aquele sentido na infância, talvez só me retornou na universidade, quando entrei no curso de Letras. Não me refiro aos textos acadêmicos – hoje bem menos, mas, no início da graduação, eu me sentia uma ameba por não entender a complexidade sintática, vocabular e, principalmente, de conteúdo das leituras teóricas requeridas na universidade –, mas aos literários, que, ao iniciar as disciplinas de literatura, fui percebendo a riqueza com que os autores construía a linguagem de seus textos. Era, de fato, emocionante. Descobri, já na disciplina de Literatura Brasileira I, que minhas preferências eram os textos de cunho engajado, de crítica social. Castro Alves, Machado de Assis, Aluísio Azevedo e qualquer texto literário escrito para fazer com que refletíssemos sobre as condições sociais em que vivíamos me levavam a um êxtase inominável.

Na disciplina de Estágio em Ensino de Leitura, fui vendo, à maneira como experienciei a leitura, o modo como essa atividade potencialmente forma pessoas mais maduras, críticas, reflexivas. Talvez eu estivesse querendo “obrigar” a leitura a ser algo que não é, mas era assim que eu a percebia e era dessa maneira que eu interpretava a disciplina da faculdade.

Foi assim que eu me tornei professor de Língua Portuguesa, profissional de quem a sociedade espera a obrigação pela formação de leitores. Apesar dessa esperança social, de acordo com minha experiência, não sou o único responsável nem talvez o mais responsável. Na escola, dentro das condições físicas que me eram (e ainda são) impostas, não tinha possibilidades de criar situações verdadeiramente reais de necessidade da leitura para adolescentes, pois os gêneros apreciados pelo currículo escolar talvez não fossem os mais necessários em suas práticas letradas. Fui, após essa percepção, começando a criar essas situações, pensando que eu era capaz e até hoje vou tentando burlar as dificuldades para conseguir formar leitores. Mais que isso: como pesquisador em Linguística, desejo contribuir com a pesquisa em torno da leitura e da formação dos professores de leitura, razão pela qual escrevo esta dissertação.

Minha experiência com a leitura demonstra que, ainda que tendo papel relevante, não somente as experiências escolares de leitura nos constroem leitores. Mas, além disso, nossas experiências extraescolares, traumáticas ou não, nossos desejos, nossos engajamentos dirigem-

nos, em menor ou maior medida, para o caminho do ser-leitor. Essa percepção faz-nos, então, nos indagar o seguinte: como nossas experiências constroem nossos conceitos sobre leitura? A partir dessa indagação, constrói-se a presente dissertação.

Serafim e Cordeiro (2013) ressaltam que, diferentemente da oralidade, habilidade que desenvolvemos ainda nos primeiros anos de vida, a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, como também da produção escrita, não ocorrem de forma natural, ou seja, apenas por meio do contato com o outro, não no sentido behaviorista da expressão, mas no sentido sócio-interacional. Assim, para que possamos aprender e desenvolver habilidades que favoreçam a utilização do código escrito, precisamos ir à escola e passar por uma seriação que nos possibilita o desenvolvimento de estratégias de leitura, justamente porque, como bem explanam Koch e Elias (2012), a leitura é uma atividade que requer a ativação de diferentes tipos de conhecimento, sejam linguísticos sejam enciclopédicos, bem como da interação entre leitor e produtor, para que, via texto, construam o sentido.

Com isso, inferimos que a leitura, apesar de ser uma atividade que se evidencia presente na vida das pessoas – ainda mais se pensarmos no desenvolvimento tecnológico hoje existente –, é complexa e, por isso mesmo, desenvolvida ao longo de muitos anos, o que é refletido nas etapas da seriação escolar. Porém, também é nítido que não somente a escola, mesmo possuindo papel preponderante, influencia no desenvolvimento da leitura, uma vez que a forma como os sujeitos são inseridos no mundo da leitura pelas diferentes instituições sociais das quais participam interfere no gosto e nas experiências pelas quais eles significarão a leitura ao longo de toda a vida. Isso quer dizer que, apesar de protagonista, por ser o espaço que possibilita a aprendizagem de estratégias linguísticas e metalinguísticas para o exercício da leitura, a escola não é a única responsável por fazer da leitura uma atividade que se realiza para a vida em sociedade.

Essa consideração nos faz perceber que a leitura, mesmo sendo atividade cognitiva, é uma habilidade que se desenvolve a partir de nossas experiências, no que se relaciona ao fato de ser erigida a partir de práticas sócio-históricas e culturais. Assim, avalia-se que nossa sociedade se constrói também a partir de relações de leitura, por meio das quais criam-se/constroem-se/perpetuam-se saberes, identidades, relações de poder e de autoridade. Calcados, então, nessa problematização, inferimos, como Coenga (2011), que nossas experiências de vida são relevantes para que os sujeitos percebam a leitura como atividade cotidiana necessária, seja como entretenimento seja como possibilidade de ascensão social.

Assim, acreditamos que as práticas experienciadas no cotidiano são fatores que alicerçam nossos conceitos de leitura e as formas como necessitamos dela.

Coenga (2011) investigou o processo de formação leitora dos autores Erico Verissimo e Pedro Nava a partir de narrativas literárias autobiográficas por eles escritas, as quais, como a própria autora diz, “possibilit[aram] [...] a construção de uma malha de experiências e significações apoiada na diversidade de vozes, de tempo, de representações culturais [...], de emoções infundáveis, enfim, de uma vida repleta de sentidos contíguos entre os livros” (COENGA, 2011, p. 37). Em seu estudo, a autora percebe que a influência e a motivação de familiares, bem como a exposição à toda sorte de obras literárias canônicas foram experiências que auxiliaram na constituição de sujeitos leitores e, posterior e conseqüentemente, escritores. Importante alicerce para nossas reflexões e problematizações, Coenga (2011) apresenta que, para os autores nos quais detém sua análise, era plausível, e, talvez, natural, apesar de não determinante, que Verissimo e Nava fossem vorazes leitores, pois foram educados em um ambiente onde tinham fácil acesso a materiais de leitura.

Diferentemente da pesquisa de Coenga (2011), propomos, em nosso projeto, determos nas experiências de professores alfabetizadores, que possivelmente não tiveram as mesmas oportunidades e/ou condições de participar dos meios em que circularam os escritores cujas narrativas foram analisadas pela autora, a fim de perceber como, então, esses sujeitos, mesmo em situação histórica e social diferentes, a exemplo daqueles advindos da escola pública e que, em inúmeros casos, vivem em situação socioeconômica precária e esvaziada de recursos, narram suas experiências de leitura. Além disso, esses profissionais são, hoje, responsáveis por formar leitores ainda em tenra idade, o que nos faz perceber a importância de suas reflexões como alicerces para sua práxis no que se refere à formação leitora de seus alunos.

Outro estudo que se interessa pela influência que as experiências têm na formação dos conceitos sobre leitura é o de Serafim e Cordeiro (2013), autoras que observaram a aula de leitura voltada para alunos em fase de alfabetização de uma escola pública, com o fito de perceber de que estratégias os alunos se valiam para construir a leitura do conto *Ali Babá e os 40 ladrões*. As autoras perceberam que tanto estudantes já alfabetizados quanto os que ainda estavam em processo de alfabetização se utilizaram das considerações sobre o suporte do texto, das informações textuais e de conhecimentos prévios, para que pudessem satisfatoriamente construir os sentidos do texto. Isso demonstra, na concepção das autoras, o papel que a escola tem de enfatizar para os alunos as estratégias das quais eles precisam se valer para ler de maneira autônoma. Além disso, a partir de entrevistas com crianças que cursavam do 1º ao 3º ano do

Ensino Fundamental I, o estudo objetivou mostrar, ainda, que as crianças gostam de ler, mas não concebem a aplicação da teoria que aprendem na escola com a realização da leitura por entretenimento. Também segundo o estudo das autoras, as crianças afirmam que gostariam de ler muito mais, mas suas condições precárias não lhes possibilitam essa experiência, o que as fazem aproveitar os momentos de assistir filmes na escola ou de ler revistas em quadrinhos da biblioteca. A partir dessa última evidência do estudo de Serafim e Cordeiro (2013), percebemos a confluência da fala dos sujeitos com nossa hipótese, no que se refere ao fato de que as crianças, culturalmente, apreendem, desde a alfabetização, que a leitura é uma prática social e que, muito mais que as atividades escolares, são as experiências cotidianas que as motivam a compreender as necessidades de ler.

Em diálogo com esse estudo, alocamos o de Ribeiro e Gonçalves (2003), autoras que afirmam que, conseguidos os objetivos escolares, “para nada serve a leitura feita [...], pois ela é somente informativa” (RIBEIRO; GONÇALVES, 2003, p. 162). Nessa perspectiva, Ribeiro e Gonçalves (2003) interpretam que a leitura feita na escola é vista como uma atividade em que os leitores tiram informações dos textos, algo que se assemelha à visão psicolinguística de leitura (BRAGGIO, 1992)². As autoras, porém, partem da hipótese de que a leitura é uma atividade que nos transforma. Na tentativa de comprovar isso, elas realizaram um projeto de extensão, cuja metodologia se valia da leitura de contos para dois grupos: o primeiro era formado por 13 alunos do PET/Biologia do curso de Ciências Biológicas da UNESP; o segundo era formado por 20 idosos residentes do Abrigo da Velhice São Vicente de Paulo. A partir da leitura e da discussão dos contos nos dois grupos, as pesquisadoras perceberam que, apesar de terem uma maior facilidade em compreender os textos, os estudantes do PET/Biologia concebiam a leitura numa visão psicolinguística, portanto apenas retiravam informações das narrativas lidas. Os idosos, em contrapartida, mesmo que às vezes não entendendo completamente o enredo das narrativas, faziam comentários a partir dos quais interpretavam suas vidas, suas vivências e suas condições à luz de gatilhos do texto. Essas evidências reforçam a ideia de que a escola é parte relevante na formação de leitores, mas não é a única ou a mais importante delas.

Assim, Ribeiro e Gonçalves (2003), a partir das evidências, entendem que a leitura é uma experiência subjetiva, pela qual, ao entreter-se, o sujeito dialoga com sua própria vida, num projeto de autocompreensão. Nessa conjuntura, partindo do conceito de intertextualidade

² Discutiremos acerca de concepções de leitura no capítulo dedicado aos pressupostos teóricos de nossa pesquisa.

elaborado por Larrosa (2000; 2002)³, as autoras perceberam que os alunos do PET realizam apenas a intertextualidade tradicional, dialogando textos uns com os outros; os idosos, pelo contrário, procuraram dialogar suas vidas, também concebidas como textos, com as leituras realizadas. A partir dessa evidência, concordamos com as autoras no que se refere ao caráter (auto)formador, sobre o qual elas se debruçam, que a leitura engendra. Assim, é necessário analisar como essa transformação é interpretada pelos sujeitos em suas narrativas de vida na construção da prática da leitura, e não somente como evidência, à maneira do projeto de Ribeiro e Gonçalves (2003), aqui cotejado.

Paula (2008), à semelhança dos autores supramencionados, concebe a leitura como atividade de prazer, por meio da qual os sujeitos se formam. Nessa concepção, em seu estudo, a autora, a partir de entrevistas narrativas com professores do Ensino Básico, percebe que os docentes, em sua formação, tiveram uma experiência mecânica com a leitura, nos dois sentidos em que se pode interpretar esse termo: como atividade de decodificação e como atividade para responder aos objetivos da escola. Com essa vivência, os sujeitos reproduziam essa visão mecânica de leitura em suas atividades docentes. Segundo a autora, para quebrar essa percepção e para construir o prazer de ler, é necessário que os professores incentivem a leitura, com o fito de que os seus alunos se percebam como protagonistas do processo de leitura e não como receptores e/ou escravos dele. Acreditamos que essa concepção mecânica de ensino da leitura decorre do autoconceito construído a partir da história de vida dos professores. Nessa lacuna, inclusive, alocamos o objetivo geral desta pesquisa.

Dessa maneira, o intento deste trabalho é analisar os autoconceitos de leitura que são erigidos a partir de narrativas de vida de professores do eixo de alfabetização. A razão de nosso interesse decorre do fato de serem esses sujeitos os que promoverão o contato de crianças com a leitura. Isso significa dizer que seus autoconceitos também influenciarão e, talvez, serão primordiais para a formação dos que serão construídos por seus alunos ao largo das experiências promovidas pelos professores. Silva (1999, p. 11), concernente a isso, afirma que “[...] a maneira como uma pessoa pensa um determinado processo [...] influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida”.

Dedicar mais um estudo relacionado à essa temática justifica-se por, consoante ressaltam Mustifaga e Goettms (2008), a leitura ser, além de interdisciplinar, atividade primordial para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de atuar ativamente nas

³ As reflexões de Larrosa (2000; 2002) também são importantes alicerces teóricos de nossa pesquisa e serão discutidas em nossa fundamentação teórica.

diversas esferas sociais na e pela linguagem. Assim, percebemos que as teorias de leitura, apesar de direcionarem metodologias para uma melhor aprendizagem, não explanam como torná-la uma atividade a partir da qual os sujeitos se compreendem e se enxergam como protagonistas, muito possivelmente porque talvez a escola não precise ser a única instituição responsável por isso, nem mesmo os professores serem os únicos motivadores dessa prática. Nessa perspectiva, entender como as experiências de leitura de professores alfabetizadores e como sua atuação pedagógica influenciam a maneira como eles compreendem a leitura torna-se cientificamente importante se consideramos que o processo de ensino da leitura, mediado, de início, por esses professores, sem dúvida, influencia a forma como os estudantes em formação compreenderão a leitura.

Tendo isso em vista, para atingir nosso objetivo geral, estabelecemos dois objetivos específicos:

- Analisar que concepções de leitura emergem das experiências narradas;
- Analisar como essas concepções construídas influenciam na práxis pedagógica dos sujeitos entrevistados.

O primeiro desses objetivos ajudará a entender que concepções de leitura estão em jogo nas experiências narradas pelos sujeitos de pesquisa. Isso se deve ao fato de, certamente, os sujeitos só colocarem em relevo em suas narrativas aquelas experiências que influenciam a formação de seus autoconceitos. O segundo deles possibilita a análise de como essas experiências influenciam a práxis dos sujeitos entrevistados, considerando que nossa formação não passa unicamente pela universidade, mas também pelas percepções que construímos ao longo da nossa vida. Ao fim dessa análise, conseguiremos perceber os autoconceitos erigidos ao longo das narrativas dos sujeitos de pesquisa, objetivo geral por nós elaborado.

Norteados por esses objetivos, dividimos este estudo, considerando a introdução, em cinco capítulos. O segundo deles, a seguir, se refere à discussão dos pressupostos teóricos de que nos valem para fundamentar esta pesquisa. Nele, discutimos acerca das concepções de leitura, como refletidas em Kleiman (1997), Koch; Elias (2012), Silva (1999), Braggio (1991) e Franco (2011). Ainda nesse capítulo, apresentamos a concepção de leitura como experiência de vida, inferida a partir das reflexões de Scholes (1991), de Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), de Freire (2003) e de Freire; Macedo (1994). Nesse capítulo, expomos também as concepções relativas ao processo de interação à luz dos pressupostos bakhtinianos, a partir dos quais podemos inferir uma concepção de leitura discursivo-interacional. Por fim, discutimos acerca

da leitura entrevista como prática social, com base nas considerações de Street (2014), Freire (2003), Freire; Macedo (1994) e Foucambert (1994, 2002, 2008).

No terceiro capítulo, detalhamos os passos metodológicos que viabilizaram esta pesquisa. Primeiramente, discutimos os fundamentos que abalizaram nossa metodologia; depois, descrevemos como se deu a construção de nosso objeto de investigação, bem como detalhamos como se realizaram nossas entrevistas e o perfil dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa. Por fim, descrevemos como se deu o processo de análise das entrevistas e das categorias construídas.

O capítulo seguinte é dedicado à análise do corpus no que se refere às concepções de leitura que emergem a partir das experiências narradas pelos sujeitos, atendendo ao primeiro objetivo específico por nós elaborado. Este capítulo é seguido por outro que faz a análise da influência das experiências narradas na práxis dos sujeitos entrevistados, dando espaço ao estipulado pelo segundo objetivo específico de nossa pesquisa.

Por fim, sintetizamos nossas considerações acerca da análise, com vistas a atender o objetivo geral de nosso estudo e construir hipóteses plausíveis acerca dos autoconceitos de leitura erigidos nas narrativas de vida dos professores alfabetizadores por nós entrevistados, de modo a afirmar a contribuição desta pesquisa para o âmbito dos estudos da leitura, das narrativas de vida e da formação de professores e a apontar possíveis estudos que podem derivar a partir das reflexões promovidas em nosso trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo é dedicado à resenha dos principais marcos teóricos sobre leitura. Com esse objetivo, nossa discussão gira em torno das concepções de leitura, considerando principalmente as contribuições de Kleiman (1997), Koch; Elias (2012), Silva (1999), Braggio (1991) e Franco (2011). Além disso, resenhamos as considerações de Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) e Scholes (1991), autores que parecem defender uma concepção intertextual de leitura, antevendo o ato de ler como experiência de vida. Ainda na esteira das concepções de leitura, evocamos as contribuições de Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011), a partir das quais construímos uma concepção discursivo-interacional de leitura. No último tópico deste capítulo, apresentamos as contribuições dos Novos Estudos do Letramento, principalmente aquelas erigidas por Street (2014), Soares (1998, 2004, 2008), Kleiman (1995, 2010, 2012), Freire (2003), Freire; Macedo (1994) e Foucambert (1994, 2002, 2008), que entendem a leitura como uma prática social ideologicamente situada e construída.

2.1 Concepções de leitura

Uma vez que pretendemos analisar nosso corpus de pesquisa à luz das principais concepções de leitura, faz-se necessário evidenciar que concepções são essas e como a leitura é interpretada na ótica de cada uma delas. Este tópico realiza a resenha dessas concepções que abalizam cada olhar que se debruça acerca dos conceitos de leitura, o que significa dizer que a leitura não se erige na medida do verbo *ser*, mas na do verbo *estar*.

Kleiman (1997), por exemplo, ao analisar concepções de leitura percebidas a partir de atuações de professores e de atividades de livros didáticos de língua portuguesa, inicia sua discussão afirmando que existem duas concepções de texto socialmente difundidas. A primeira delas, segundo seu escopo, entende *o texto como conjunto de elementos gramaticais*. Na ótica dessa concepção, o texto serve tão-somente como pretexto para análise da gramática, de modo que a compreensão textual é marginal ou sequer requerida. A segunda delas entende *o texto como repositório de mensagens e informações*. Apesar de minimamente prever a compreensão como atividade intrínseca à leitura, essa concepção entende a construção do sentido como já dada pelo texto, ou seja, as palavras ou frases não são submetidas a ordem do discurso ao qual

subjazem, de modo que basta saber o significado dicionarizado dos elementos linguísticos para compreender o texto.

A essas concepções de texto subjazem duas principais concepções de leitura, segundo Kleiman (1997). A primeira delas entende a leitura como um processo de decodificação. Nessa ótica, o ato de ler é visto como uma atividade autônoma, que não transforma a visão de mundo do leitor, pois este não necessita realizar inferências nem mobilizar conhecimentos de mundo, apenas localizar informações no texto e transcrevê-las. Nessa concepção, mesmo quando se discute a opinião do leitor acerca do tema, não se problematizam as ideias do autor, não se realiza a confrontação das ideias do produtor com as do leitor, de modo que a compreensão se mostra como irrelevante.

A segunda das concepções estipuladas por Kleiman (1997) antevê a leitura como avaliação. Nela, a leitura é vista como um processo de oralização, por meio do qual se analisa se o leitor sabe pronunciar, conforme a norma de prestígio, o texto lido. Também nessa ótica, a compreensão não é relevante tampouco a discussão, a realização de inferências nem a confrontação de ideias.

Percebendo isso, Kleiman (1997) afirma que uma alternativa a essas concepções seria aquela que percebesse a necessidade da realização de predições, inferências, confrontações, de modo a discutir as ideias do autor consoante o pensamento, a história e os discursos que emergem do leitor e do contexto de leitura que este realiza.

Koch e Elias (2012), à semelhança de Kleiman (1997) também discutem acerca das concepções de leitura, às quais sempre subjaz uma concepção de língua. Quando esta é entrevista como representação do pensamento, o sujeito é concebido numa perspectiva psicologicamente individual, alguém dono do seu dizer. Assim, na leitura, não cabe outra tarefa ao leitor a não ser a de captar a ideia do autor, ou seja, entender o que este quis dizer. Nessa concepção, chamada pelas autoras de *leitura com foco no autor*, a leitura é vista como captação de ideias do autor, não levando em consideração os objetivos, o contexto nem o conhecimento de mundo do leitor, pois, como dissemos, a este cabe somente a tarefa de entender o que o autor disse e repetir seu pensamento.

A outra concepção de leitura inferida por Koch e Elias (2012) é aquela que *tem foco no texto*. Nesta concepção, a língua é vista como uma estrutura, um código, um sistema, que se impõe aos sujeitos. Na perspectiva disso, a leitura é entendida como o processo pelo qual o

leitor deve decodificar o significado tradicionalmente construído pelos signos do texto, pois tudo está dito por meio das estruturas linguísticas.

Nessas duas concepções, colocadas pelas autoras como redutoras do ato de ler, “[...] o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). O que diferencia as duas concepções, segundo as autoras, é que, enquanto na primeira o leitor deve se preocupar com as intenções do autor, na segunda, cabe ao leitor “[...] o reconhecimento das palavras e estruturas do texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Com foco na *interação autor-texto-leitor*, Koch e Elias (2012), claramente amparadas nas ideias bakhtinianas acerca do processo de interação, defender uma concepção em que a leitura é vista como um processo no qual o texto medeia a interação entre autor e leitor, de modo que estes dialogicamente constroem os sentidos do texto. Na perspectiva dessa abordagem, enquanto o produtor revela seus discursos e ideologias por meio de suas escolhas linguísticas e estruturas gramaticais, o leitor recupera esses construtos com vistas à compreensão. Assim, a leitura é percebida como interação, o texto como o lugar onde se dá esse processo, de modo que aspectos sociais e discursivos se imbricam. Portanto, nessa ótica,

[...] o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11, grifos das autoras)

Nessa perspectiva, tal como afirmam Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014), o sentido não preexiste ao texto nem mesmo está nele, mas, na verdade, é negociado, co-construído, pelos sujeitos engajados no processo de interação. No contexto disso, a leitura é vista como um processo em que se deve levar em consideração as intenções do autor, como antevia a leitura com foco no autor, os elementos linguísticos utilizados, como antevia a leitura com foco no texto, mas também “[...] as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11), bem como os discursos e ideologias evocados pelos construtos sócio-históricos em que se circunscrevem os sujeitos.

Ainda na esteira das concepções de leitura, Silva (1999) apresenta dois grandes eixos em que várias percepções de leitura se encaixam. O primeiro deles é pelo autor batizado de *concepções redutoras do ato de ler*. Nesse modelo, encaixam-se visões que simplificam a

leitura, ou seja, que desprezam elementos sociais, histórico-culturais e ideológico-discursivos do processo de construção/produção/negociação de sentidos.

A primeira delas é a que afirma que *ler é traduzir a escrita em fala*. No bojo desse entendimento, lê bem aquele que oraliza bem, sabendo eloquentemente realizar as entonações e as pronúncias consideradas corretas por uma tradição.

A segunda define que *ler é decodificar mensagens*. Nessa visão, a leitura é percebida como atividade em que se recupera o que quis dizer o autor. O problema de entender o ato de ler concebido nessa medida é o fato de parecer que cabe ao “leitor-destinatário “receber” a mensagem sem muito empenho ou esforço ou, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, etc [...] a quem cabe somente decodificar e “engolir” as mensagens dos múltiplos textos estudados” (SILVA, 1999, p. 13).

Uma terceira visão que também se filia às concepções redutoras tal como elabora Silva (1999) é a que afirma que *ler é dar respostas a sinais gráficos*. Essa definição de leitura, influenciada pelo behaviorismo, dá margem ao entendimento de que o professor deve incentivar o aluno a dar respostas. Caso este “acerte” a resposta já protocolada, será incentivado; caso não, será punido. Assim, diferentes interpretações acerca de um texto não são permitidas, pois o sentido (no singular) é previamente estabelecido.

Ainda no bojo das concepções redutoras apostadas por Silva (1999), encaixa-se a concepção que afirma que *ler é extrair a ideia central de um texto*. Nela, exige-se do leitor que saiba encontrar as ideias principais do texto – estas previamente estabelecidas. À maneira da visão anterior, também esta prevê um leitor passivo, pois desconsidera que a saliência das ideias de um texto pode variar de acordo com quem e do momento em que se lê.

Uma quinta visão entende que *ler é seguir os passos da lição do livro didático*. Esta, inferida pelo autor a partir de observações de aulas, dá margem ao entendimento de que a compreensão é viabilizada pelas atividades protocoladas pelo livro didático, que, segundo a análise realizada, define os seguintes passos: “(1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação” (SILVA, 1999, p. 14). Nesse construto, só compreende bem aquele que passa por essa cartilha.

A última das visões colocadas por Silva (1999) como redutoras define que *ler é apreciar os clássicos*. Sem desmerecer os clássicos, o autor, pelo contrário, afirma que o bom leitor é aquele que mobiliza estratégias para a leitura dos mais diferentes gêneros de texto, e não somente da literatura clássica, ainda mais aquela imposta como a boa e verdadeira literatura.

Em conclusão, o autor afirma que, se agimos conforme as representações que temos, essas concepções, quando emergidas e proliferadas no âmbito social, produzem “leitores “mancos” [...] porque estarão praticando a leitura [...] a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler” (SILVA, 1999, p. 15).

Às concepções redutoras, Silva (1999) opõe uma concepção interacionista de leitura. Para o autor, a leitura passa sempre por um mistério e uma alquimia, justamente porque nem as diferentes disciplinas científicas nem as representações sociais são capazes de defini-la, de enformá-la, inclusive porque o ato de ler está condicionado à história e à cultura e, por isso, transforma-se e modela-se conforme as pressões sociais. Assim, Silva (1999) se filia ao que discutem Koch; Elias (2012) ao dizer que 1 – *ler é interagir*, pois o leitor interage com o autor, de modo a confirmar e refutar informações; 2 – *ler é produzir sentidos*, pois, nesse processo de interação, os leitores produzem sentidos ao que leem, de modo que o sentido não é único e estável, mas, pelo contrário, modelável; 3 – *ler é compreender e interpretar*, pois, para Silva (1999), ao ler, o leitor realiza um projeto de compreensão que se realiza num processo de interpretação, ou seja, “o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si (Leio sempre a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório)” (SILVA, 1999, p. 17).

Em consonância com os autores acima resenhados, Braggio (1992) é uma autora que mais amplamente apresenta e discute os modelos de leitura que norteiam o ensino dessa habilidade na escola, que, na configuração da autora, são: mecanicista, psicolinguístico, interacionista e sociopsicolinguístico. Ainda que apresentando uma abordagem da leitura em interface com o ensino, a autora, assim como os autores acima mencionados, aponta como essas abordagens influenciam a forma como os sujeitos potencialmente significam o ato de ler no cotidiano.

O modelo mecanicista, influenciado fortemente pelo descritivismo bloomfieldiano, segundo Braggio (1992), é a concepção em que a preocupação se encontra em fazer com que o leitor – entendido, nessa perspectiva, como uma entidade passiva –, aprenda a correspondência entre as letras e os respectivos sons que elas representam, ou seja, a relação existente entre grafemas e fonemas. Assim, esse modelo, revestido de método de ensino da leitura, na verdade, apenas faz com que o leitor oralize o que vê no papel, sem dele exigir a construção do sentido acerca do que lê, visto que o bom leitor é aquele que oraliza satisfatoriamente.

Nessa configuração, a leitura é vista como um comportamento a ser adquirido, por meio da exposição e da repetição. Assim, o foco se centra na decodificação e na gramática, sem se valer de considerações semânticas e/ou pragmáticas ou de possíveis conhecimentos prévios do leitor, já que a total correção gramatical no momento da oralização das letras revela o saber.

Além disso, a autora ressalta o fato de não haver, na concepção mecanicista de leitura, um comportamento reflexivo, ou seja, uma discussão acerca do que se lê, o que explica o mecânico, ou seja, o automatismo do método, que não procura construir uma criticidade, já que tudo que pelo texto é revelado deve ser visto como verdade absoluta.

Nessa concepção de aprendizagem de leitura, conclui Braggio (1992, p. 15), só se pode formar analfabetos funcionais, “[...] que, carentes de consciência crítica, mantêm e eternizam o *status quo*”. Em contribuição a isso, Foucambert (1994, 2002, 2008) explica que uma visão mecanicista de ensino e aprendizagem de leitura retira da escrita aquilo que lhe é de mais intrínseco: uma linguagem feita para os olhos em que a compreensão é atividade inerente. Assim, a oralização, que, nessa visão, é correspondente da alfabetização, se oporia à leiturização, ato de ensino da leitura. Em defesa disso, Foucambert (1994, 2002, 2008) argumenta que jamais alguém que, por exemplo, consegue oralizar sem compreender o que lê em um texto em língua estrangeira estaria, efetivamente, lendo. Assim sendo, também aquele que oraliza o que lê em língua materna sem compreender não estaria realizando uma leitura. Dessa forma, uma concepção mecanicista, segundo este autor, apenas formaria analfabetos funcionais que, ao sair da escola e talvez não ter contatos próximos com a escrita, poderia voltar ao analfabetismo. Longe de desconsiderar que o processo de aprendizagem da leitura é atravessado pela decodificação, quer-se dizer que a leitura não é somente um comportamento mecânico de estímulo e resposta, o que permite entrever que o ato de ler é compreensão, atividade entrevista pelo modelo psicolinguístico.

O segundo modelo apresentado por Braggio (1992) é o psicolinguístico, que se construiu a partir das concepções gerativistas da linguagem, entendida como capacidade inata dos seres humanos, com o fito de se comunicar. Dessa forma, a leitura é concebida também como uma atividade de comunicação, cujo objetivo é a busca pelo significado. Assim, ao ler, a mente do leitor, por meio das estruturas linguísticas, busca o significado.

Segundo a autora, por ser influenciado por uma concepção de linguagem racionalista, que prescinde de um falante-ouvinte ideal, a leitura é tida com uma atividade de linguagem ideal, desprovida de contextualização. Assim, a busca cognitiva pelo significado é o único objetivo do ato de ler.

Não se pode desconsiderar que, como mesmo acentua Braggio (1992, p. 26), do modelo mecanicista para o psicolinguístico, percorreu-se um longo caminho, uma vez que a leitura passa a ser vista como um “processo ativo, onde o leitor contribui para a construção do significado, pois traz consigo o conhecimento de sua língua”. Desse modo, o modelo psicolinguístico entende o leitor como alguém que influi no processamento do significado, porém ainda entrevê uma unidirecionalidade do sujeito para o objeto, dando prevalência ao que o produtor do texto quis dizer. Mais ainda: contexto de produção, criticidade, aplicação do conhecimento de mundo do leitor na leitura que realiza, por exemplo, ainda são atividades deixadas de lado, pois o foco desse modelo seria um entendimento cognitivo de processamento da leitura. Tais considerações são melhor dimensionadas num terceiro modelo de concepção da leitura: o interacionista.

O modelo interacionista, influenciado pela sociolinguística, pelo funcionalismo, pela pragmática e pela linguística de texto, postula uma abordagem menos impactante do que foi o modelo psicolinguístico em relação ao mecanicista, mas de importância fulcral para as concepções de leitura, pois entende, tal como consideram Kock; Elias (2012), que o texto é o foco do processo de interação, o próprio lugar de interação, pelo qual interagem autor e leitor, influenciados pelo contexto de produção e de leitura, pela forma do dizer, pelos conhecimentos mobilizados na interação e pelos objetivos traçados para a leitura.

Ao centrar-se no texto numa visada interacionista, este modelo permite que não haja uma centralidade no que quis dizer o autor, nem somente no que o leitor conseguiu extrair do texto. Pelo contrário, entende-se, nessa concepção, que o texto fornece os subsídios básicos para que haja a negociação e o compartilhamento dos conhecimentos de ambos. Em consequência disso, o texto não tem uma significação fixa, já que os sentidos podem variar, a depender dos fatores sócio-históricos e subjetivos que possivelmente (re)constroem a interação mediada pelo texto.

Ressaltando que esses modelos não são excludentes, pois coexistem na prática pedagógica de ensino da leitura, Braggio (1992) ressalta o que, em sua teorização, se apresenta como um redimensionamento do modelo interacionista, chamado por ela de modelo sociopsicolinguístico ou transacional. Isso se dá pelo fato de, mesmo que o modelo interacionista preveja a “[...] interação entre texto e leitor, isto é, entre texto e objeto de conhecimento, [...] terminado o ato da leitura, ambos percorrem caminhos separados. [...] Na visão sociopsicolinguística, leitor e texto não apenas se tocam, mas no [e pelo] processo se transformam” (BRAGGIO, 1992, p. 69).

Nesse entendimento, a interação passa a ser vista como um processo, ou, nas palavras da autora, uma transação, pela qual texto e leitor, à medida que interagem, se transformam, numa dinâmica cooperativa em que participam “de uma situação organicamente inter-relacionada” (BRAGGIO, 1992, p. 69). Isso provoca a percepção de que, ao invés de ter seu foco na interação, o modelo sociopsicolinguístico se focaliza no encontro entre texto e leitor, o que resulta em um novo evento, uma vez que “o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação” (BRAGGIO, 1992, p. 69).

Visto nessa concepção, o ato de ler revela um total protagonismo do leitor, pois é ele quem traz toda a bagagem pela qual transformará o texto e irá se transformar via leitura. Nessa perspectiva, como ressalta Braggio (1992), por apresentar uma ancoragem demasiadamente complexa e revelar o caráter multifacetado da leitura, seria infrutífero defender ou aplicar um método sociopsicolinguístico de leitura, posto que não é possível, por meio de um único método (que já pressupõe uma limitação), dar conta da diversidade de processos que resultam na construção da leitura.

Para findar sua discussão, a autora lança luz acerca do que chama de *Fundamentos para um redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico de leitura*, posto que, segundo ela, ainda que concebendo o caráter multifacetado da leitura, o modelo sociopsicolinguístico, e todos os outros, concebem o homem, a sociedade e a linguagem ainda de maneira não concreta, com certa idealização.

Seria necessário, assim, “um processo de alfabetização psicológico-social-histórico e ideologicamente voltados não só para o bom leitor como também e, principalmente, para o leitor crítico que, de posse da linguagem escrita, seja sujeito de sua práxis” (BRAGGIO, 1992, p. 94). Ou seja,

[...] não basta, como querem os interacionistas e os transacionalistas, que o leitor construa um significado para o texto, que se transforme psicologicamente através da linguagem escrita. É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade. É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura do mundo, uma leitura de sua realidade. (BRAGGIO, 1992, p. 94)

Segundo a autora, partindo desse pressuposto, evita-se o perigo de se cair no que ela chama de uma concepção de leitor ingênuo, que seria aquele que decodifica, mas não descodifica, ou seja, que entende que a linguagem é monovalente e que apenas repete os discursos, as crenças e os valores da classe dominante, sem criticá-los. “Tanto textos como leitores estão já escritos quando se encontram, mas ambos podem emergir do encontro modificados em certos aspectos cruciais” (SCHOLES, 1991, p. 106).

A partir de tais considerações, percebe-se que a maioria dos autores defende que deve haver, no processo de leitura, o que Leffa (2012) conceitua como compreender. Para esse autor, interpretar e compreender são atividades diferentes, mas necessárias para a construção dos sentidos. A primeira preocupa-se com a coleta das informações fornecidas pelo texto, ou seja, interpretar, na teorização de Leffa (2012), significa entender o que, por meio das construções linguísticas de um texto, quis dizer seu produtor. Dessa maneira, o leitor apega-se, de forma imanente, ao material fornecido pelo texto, a fim de poder construir seu entendimento. Nessa perspectiva, conforme também destaca Orlandi (2012), cabe ao interpretante colher o significado contido no objeto, uma vez que o leitor “[...] não inventa e nem cria, ele apenas reproduz o que supostamente preexiste na sua frente. Em suma, [...] o significado emerge do próprio objeto em direção ao leitor” (LEFFA, 2012, p. 260). Significa dizer, portanto, que, colocando-se como intérprete, o leitor “[...] faz uma leitura de mão única, recebendo passivamente as informações, sem voz para interagir ou dialogar com o texto. É alimentado diretamente pelo que lê” (LEFFA, 2012, p. 260).

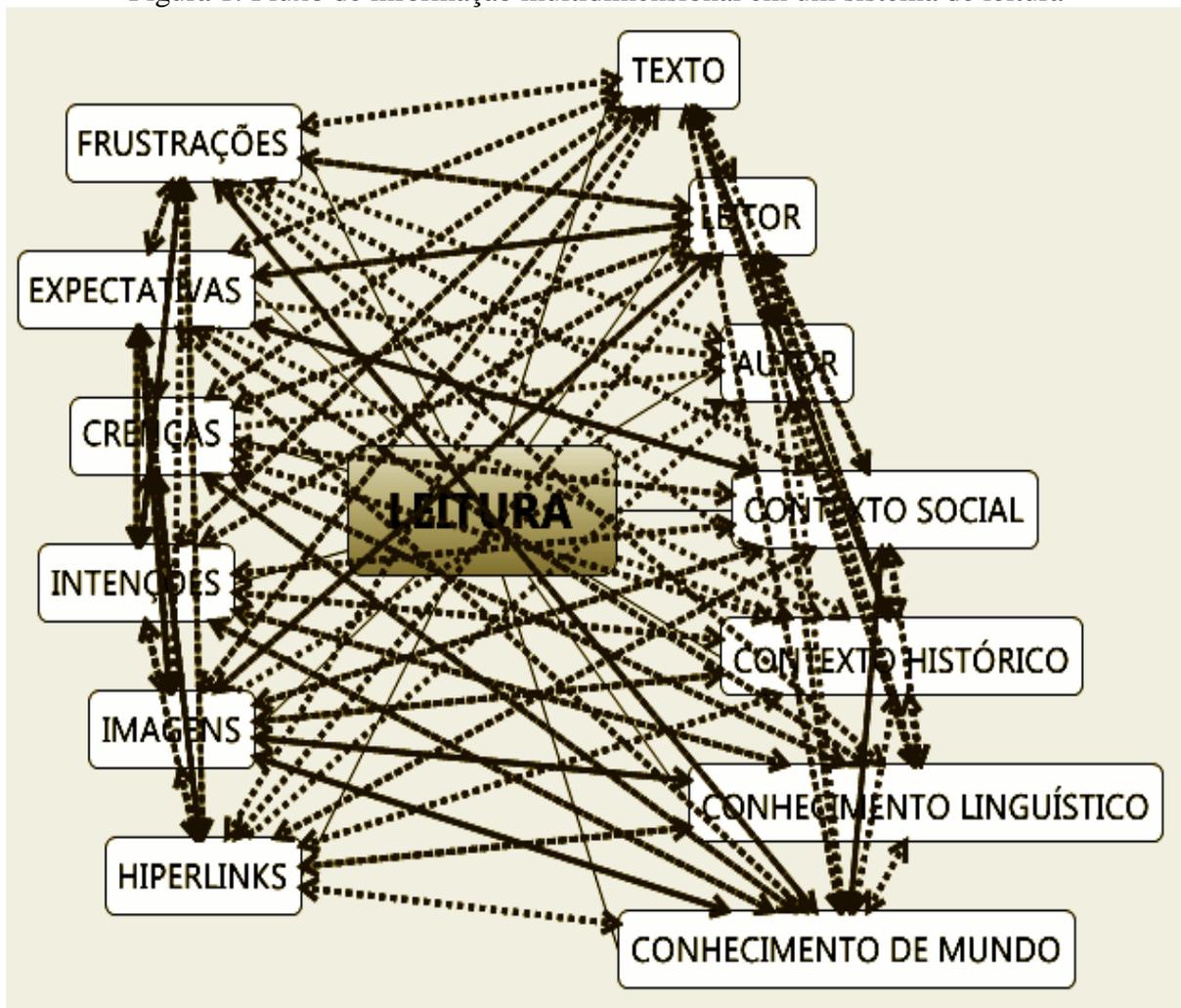
De maneira diferente, mas dependente da interpretação, a compreensão, segundo Leffa (2012), é o ato de dar sentido ao texto, ou seja, compreender é uma maneira de o leitor significar o texto a partir de sua história de vida e de suas representações sociais, respeitando, obviamente, a interpretação do texto. Tal ideia de compreensão se filia ao que postula Braggio (1991) no redimensionamento de uma concepção sociopsicolinguística de leitura, pois entende que tanto textos quanto leitores passam por um processo de confrontação ou, nos termos que utilizamos anteriormente, de negociação de sentidos. Esse processo se inicia na interpretação, mas somente se concretiza na confrontação do texto com a realidade do leitor, etapa que ocorre na compreensão textual, ou seja, no momento em que ocorre uma transformação recíproca entre texto e leitor.

Em consonância com esse redimensionamento de uma concepção sociopsicolinguística de leitura, Franco (2011) constrói o que ele chama abordagem complexa de leitura. Tal modelo, à luz da teoria da complexidade, vê a língua como um Sistema Adaptativo Complexo (doravante

SAC), ou seja, como um sistema que se caracteriza por ser dinâmico, não-linear, caótico, imprevisível, auto-organizado, sensível e adaptável (FRANCO, 2011). Entendida nesse modelo de língua, a leitura seria também uma atividade complexa, portanto um SAC, com as características mencionadas.

Assim, a proposta complexa de leitura não traz novos conceitos, mas os redimensiona, posto que, vendo a leitura como um SAC, o modelo prevê a “[...] existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler” (FRANCO, 2011, p. 41). Além disso, por ser um sistema aberto, “[...] novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo” (FRANCO, 2011, p. 41). A figura, a seguir, representa o caráter multidimensional que a leitura assume à luz da teoria da complexidade tal como formula Franco (2011).

Figura 1: Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42).

Por meio da figura, é perceptível que inúmeras forças agem, inter-relacionam-se, (co)operam, a fim de que a leitura se efetive. A importância do modelo reside no fato de, assim como o que postula Braggio (1992) no redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico, o leitor ser concebido numa atividade concreta e, por isso mesmo, protagonista de sua leitura. Além disso, ainda em consonância com o dizer de Braggio (1992), não seria eficaz estipular um único modelo de ensino de leitura, tendo em vista que não há como prever, na dinâmica da interação, os agentes que a modelam.

No ambiente virtual, por exemplo, suporte onde a multissemiose é propriedade intrínseca à construção dos textos, percebemos esse protagonismo exercido pela figura do leitor, uma vez que ele é responsável por ter que conceber, em seu ato de ler, desde os

elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido. Cada um desses domínios de processamento [...] realiza diversas operações a que podemos chamar de complexas, não por serem complicadas, mas por serem realizadas de forma dinâmica, aberta, recursiva, gerando estruturas emergentes nem sempre previsíveis. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Essa concepção ressalta a própria imprevisibilidade inerente à leitura enquanto sistema complexo, uma vez que não é possível afirmar quais forças entrarão em jogo para a construção da interação pelo código escrito nem mesmo os sentidos possivelmente construídos no bojo da interação. A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo, elaborado por Franco (2011), que resume os modelos de leitura apresentados, bem como as concepções entrevistadas em cada modelo. Ressaltamos que as abordagens decodificadora e complexa, utilizadas pelo autor, referem-se, respectivamente, às abordagens mecanicista e sociopsicolinguística de Braggio (1992).

Quadro 1: Principais características das abordagens de leitura decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa

	Abordagem Decodificadora	Abordagem Psicolinguística	Abordagem Interacional	Abordagem Complexa
Visão de língua(gem)	sistema estrutural	sistema mental	sistema cognitivo e social	sistema adaptativo complexo

Visão de leitura	atividade perceptiva	atividade cognitiva	atividade perceptiva, cognitiva, e social	atividade complexa e dinâmica
Fluxo de informação	Ascendente	descendente	bidirecional (ascendente e descendente)	multidimensional
Papel do Leitor	Perceptivo	ativo	interativo	Dinâmico
Significado	no texto (extraído pelo leitor)	na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	construído a partir da interação leitor-autor	emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura

Fonte: Franco (2011, p. 44).

O quadro de Franco (2011) ilustra os modelos teóricos de leitura e as concepções inerentes a cada um deles. Como ressalta Braggio (1992), percebemos o grande salto existente entre a visão de leitura numa abordagem mecanicista e numa abordagem sociopsicolinguística/complexa. Tal desenvolvimento se dá, sem dúvida, pelo objetivo de se formar um leitor crítico e pela percepção de que o leitor exerce um protagonismo que direciona/redimensiona/orienta seu ato de ler.

Até aqui, estudamos as principais concepções de leitura que a literatura especializada entrevê. No tópico seguinte, ainda no bojo das concepções, discutimos o que vem a ser uma concepção intertextual de leitura, que emerge principalmente do entendimento de leitura como experiência de vida, caráter que, mesmo elucidado, é pouco discutido nas concepções neste tópico discutidas.

2.2 A leitura como experiência de vida: uma concepção intertextual do ato de ler

Para compreender a leitura como experiência de vida, calcamo-nos nas reflexões empreendidas por Larrosa (2003; 2004), para quem aquilo que lemos nos forma, nos toca e nos (co)move, fazendo com que tenhamos experiências de vida. Assim, apesar de nosso interesse se voltar para a leitura, um conceito-chave deste modelo é o de experiência. Dessa maneira,

dedicamos o subtópico a seguir para discussão do que se entende, na concepção desse autor, acerca do termo experiência de vida.

2.2.1 Experiência de vida

Em Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), buscamos a compreensão do que se entende por experiência de vida. Para o autor, a experiência é um evento subjetivo, singular, contingente, único, irrepitível, imprevisível, desconhecido. Ainda que tais características pareçam sinônimas, elas salvaguardam a dimensão abstrata e completamente nova que a experiência carrega. Isso se dá pelo fato de, consoante o autor, sempre e cada vez mais, a experiência se tornar um evento menos possível para os sujeitos. Isso ocorre, na concepção dele, em razão de quatro motivos: pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho.

A primeira das razões, o excesso de informação, repele a experiência, pois, vivendo no que se chama hodiernamente na sociedade da informação, temos o impulso de sempre buscar novas informações acerca de tudo, a todo instante. Informados sobre tudo, nada pode nos tocar, nos comover, uma vez que a fugacidade com que nos informamos nos torna menos sensíveis à experiência de vida.

Em segundo lugar, a experiência é menos rara pelo excesso de opinião. Essa razão se liga fielmente à primeira pelo fato de ser a opinião o par subjetivo da informação. Nessa medida, informados acerca de tudo, somos levados à obrigação de opinar sobre tudo de que nos informamos. Larrosa (2002) aponta, inclusive, que a própria escola submete os sujeitos a realizar esse movimento, na busca pelo que se chama aprendizagem significativa. Porém, na reflexão do autor, se os sujeitos se informam fugazmente, também se servirão de opiniões já trivialmente cristalizadas, sobre as quais não refletem e, por isso mesmo, impossibilitam verdadeiras experiências de vida.

Outra razão pela qual a experiência é cada vez menos rara é a falta de tempo. Esse fator faz com que sejamos, a todo instante, excitados por incansáveis novidades que nos rodeiam o tempo inteiro e, assim, sejamos estimulados a realizar inúmeras atividades. Tendemos, nesse contexto, a querer recobrir um maior excesso de informações, o que nos impede de termos momentos de espontânea reflexão do que nos acontece. Também aqui, Larrosa (2002) cita a escola como especial corroborante à falta de tempo, pois essa instituição procura sempre encher

o currículo, sem fazer as devidas reflexões e pausas necessárias à verdadeira experienciação do conhecimento.

Por fim, o último dos motivos apontados por Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) pelos quais a experiência é um evento raro é o próprio excesso de trabalho. Esse ponto se revela um obstáculo à experiência por fazer com que os sujeitos estejam sempre em busca de mostrar do que são capazes, com o fito de evidenciar aquilo que podem regular e produzir. Esse afã faz com que os sujeitos estejam sempre em busca de algo, sem ter tempo para permitir-se ao devir da experiência.

A eleição desses pontos faz com que Larrosa (2002, 2003, 2011) demonstre que, apesar de trivialmente quisermos confundir a experiência com qualquer um deles, ela não se encaixa em nenhum desses moldes. Assim, o autor procura definir o termo experiência, a partir da análise desse item lexical em diferentes línguas:

[...] a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Nessa afirmação, o autor ressalta o caráter subjetivo, individual, que subjaz à experiência. Nessa ótica, portanto, o próprio vocabulário das línguas, na interpretação do autor, permite entrever que a experiência, necessariamente, precisa marcar sentimental e subjetivamente as representações dos sujeitos, de modo a redefini-las.

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de

viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. (LARROSA, 2002, p. 25)

A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos. Dito de outro modo, se a experiência não está do lado do ser, mas do lado do devir, é impossível dizer o que é a experiência. E se a experiência não está do lado do que sabemos, senão do que interrompe o que sabemos, é impossível saber o que é a experiência.” (LARROSA, 2004, p. 331-332)

Nessa concepção, Larrosa (2002, 2004) ressalta o caráter de eventicidade intrínseco à experiência de vida. Ela não se configura como qualquer acontecimento, mas como aquilo que, exterior a nós, nos toca e, assim, nos faz conceber a realidade com uma outra visão, ou seja, nos (trans)forma. Na busca de melhor entender isso, o autor elenca princípios que definem a experiência.

O primeiro desses princípios é o de alteridade, também chamado pelo autor de princípio de alienação ou princípio de exterioridade. Esse princípio se relaciona ao “isso” da definição “isso que me passa”. Significa dizer que, para compor uma experiência, é necessário que algo, exterior ao indivíduo, lhe passe, ou seja, “o passar de algo que não sou eu” (LARROSA, 2002, p. 5). Portanto, não há experiência que não parta de algo/alguém que seja exterior ao indivíduo, ou, melhor dizendo, a experiência deve partir daquilo que não é propriedade do indivíduo. Além disso, “[...] essa exterioridade do acontecimento [...] deve manter-se como exterioridade” (LARROSA, 2002, p. 6), uma vez que a experiência deve sempre ser identificada pelo sujeito como algo que ele não possui, a fim de manter seu caráter único e irrepetível.

Correlacionado ao “me” do “isso que me passa” está o princípio da reflexividade, também chamado pelo autor de princípio da subjetividade ou princípio da transformação. Segundo esse princípio, a experiência prevê que algo, exterior ao sujeito, *nele* passe. Não que passe por ele, mas que *lhe* passe, o que significa dizer que o sujeito é o lugar da experiência, a morada dela. Ou seja, “[...] é em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência [...]” (LARROSA, 2011, p. 6). Assim, a experiência é um evento reflexivo por ser um movimento de ida e volta: ida, por fazer com que o sujeito vá ao encontro do *isso*; volta, porque esse *isso*, em alguma medida, afeta o sujeito. É, também, subjetivo, pois o lugar da experiência, como viemos salientando, é o sujeito, o que significa dizer que somente ele, como experienciador, é capaz de ser afetado e de explicar sua afetação. Por fim, é um ato de transformação porque faz

com que o sujeito se autoanalise, permitindo seu decalque e, por isso, sua formação e/ou transformação. Por conseguinte, pela via da experiência, os sujeitos transformam seus fazeres.

O último princípio elencado é o princípio da passagem ou da paixão, correlacionado ao *passa* da definição. Segundo esse princípio, a experiência é um evento de passagem, rápido, mas que deixa marcas, vestígios, traumas. Larrosa (2011) salienta que, nessa perspectiva, o sujeito é, então, passional, paciente, que sofre a experiência. O sujeito não busca a experiência, não a persegue, mas sim ela lhe acontece, lhe toca, lhe passa, lhe traumatiza, lhe transforma. Portanto, “a experiência não se faz, mas se padece” (LARROSA, 2011, p. 8). Isso significa, ao contrário do que ratifica o senso comum, que a experiência não se busca, pois, na verdade, ela acontece.

Tais princípios ratificam o fato de que a informação, a opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho impossibilitam a experiência. Ora, se a experiência é um evento passional, que requer que o sujeito seja tocado, seja um território de passagem, posteriormente transformado, jamais aquilo que ele busca, de que ele vai atrás, de modo ativo, o permitirá viver a experiência, uma vez que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

As palavras de Larrosa (2002) ressaltam o caráter de devir, de reflexão sobre a ação, intrínseco à experiência. Tal reflexão só pode ser realizada por um sujeito passional, disponível, receptivo e vulnerável à exposição, ou seja, um sujeito aberto, disposto a refletir e a transformar-se. Tal dimensão evidencia que a experiência, por ser exterior ao indivíduo, estabelece uma ligação passional com o sujeito, uma relação apaixonada:

Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado. Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativo, sua dependência daquele por quem está apaixonado. Ocorre também uma tensão entre

prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Mas ainda: o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento. (LARROSA, 2004, p. 165)

A partir dessas considerações, definimos o que aqui entendemos como experiência de vida: um evento passional que transforma os sujeitos. Tal transformação acontece, conforme Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), que realiza uma análise histórico-comparativa da palavra em diferentes línguas, pelo fato de a experiência lançar o sujeito numa espécie de viagem, de acontecimento, ou seja, a experiência submete o sujeito à vivência de um novo momento, a partir do qual novas perspectivas darão luz à vida. De caráter subjetivo, a experiência parte de algo exterior ao sujeito e o conforma, o faz refletir sobre si e sobre suas ações, por isso o caráter transformador desse evento. Se o entendemos passional, também concebemos que o sujeito depende da experiência, o que significa dizer que ele quer viver outras experiências, também únicas e singulares, ou seja, precisa vivê-las, a fim de que possa ressignificar-se. Dentro desse construto, partimos, no subtópico seguinte, para a discussão do entendimento da leitura como experiência de vida.

2.2.2 A leitura como experiência de vida

Larrosa (2003, 2004) e Scholes (1991) entendem que os seres humanos se formam a partir de palavras. Na concepção dos autores, que também é a mesma de Bakhtin (1997, 2006, 2011), não pensamos com pensamentos ou com nossa genialidade, mas sim com palavras. Portanto, não é *com* ou *através*, mas *nas* palavras em que encontramos guarida para nos compreender, nos definir, nos sentir. É também *nas* palavras em que definimos os outros e as coisas. Nessa perspectiva, então, o mundo é uma textualidade infinda, pela qual somos tocados e a qual tocamos. Assim, nossa vida e, nessa perspectiva, nossas interações são sempre um complexo de sentidos, de efeitos de linguagem, que precisamos interpretar, sentir, experienciar. A língua, mera convenção, portanto, passa a nos definir, ou seja, se confunde conosco. Mas, como Larrosa (2003, 2004) afirma, o sentido das palavras é fugaz, porque se atualiza e se perde nas interações, por conseguinte, também nossa identidade é fugaz, pois a linguagem não é a

Verdade, mas a representação ou a tentativa de representação Dela; assim também somos nós: estamos, a todo instante, fazendo novas representações daquilo que acreditamos sermos, pois, tal como afirma Maia-Vasconcelos (2016b, p. 588, grifos da autora), “*o si é sempre como se fosse si*”.

Também a leitura é feita de palavras, de linguagem, de representação, de sentidos. Já nas concepções de leitura resenhadas no tópico inicial deste capítulo, vemos a clara importância que existe em entender-se que a leitura necessariamente transforma o leitor, ou seja, desestabiliza de algum modo aquilo que o leitor pensava, pois faz com que ele veja o mundo de uma outra maneira, ressignifique palavras, por consequência seu estar-no-mundo. Os sentidos do texto, por isso mesmo, são fugazes, pois são sempre reconstruídos, redimensionados: ora, se as palavras o são, se os leitores o são, se os produtores o são, a interação autor-texto-leitor, tal como descrita em Koch e Elias (2012), por conseguinte, também o será. Nessa esteira, o leitor, como textualidade e na qualidade de leitor, há que penetrar na textualidade da leitura, para lá encontrar sua transformação. Caso contrário, a leitura é somente frustração e/ou (in)compreensão. Também advoga nessa concepção Scholes (1991). Pare este autor, o leitor está sempre fora do texto que lê, o que o obriga a, primeiramente, redigir-se a si próprio, a fim de que, então, possa ver a sua perspectiva de mundo redimensionada em sua leitura. Nessa visada, a leitura é sempre uma atividade que traz um acréscimo ao texto.

Como ressalta Larrosa (2003; 2004), ler é, então, uma aventura, cheia de emaranhados, labirintos. Via leitura, as palavras precisam ressoar no leitor, precisam desequilibrá-lo, justamente porque, nessa concepção, a leitura é experiência de vida. Em contribuição a isso, Scholes (1991), lembra que texto e leitor já estão prontos, ou seja, já têm uma representação de si quando se encontram, o que significa dizer que ambos têm suas próprias textualidades. Para que possa ser tocado pelo texto, então, o leitor precisa ser emaranhado pela textualidade que lê e vice-versa. Assim, o mundo do texto e o mundo do leitor precisam transformar-se num único mundo, o que desemboca, nessa perspectiva, que o leitor experiencie sua leitura.

Scholes (1991) considera, ainda, que, mesmo estando fora do que lê, o leitor está sempre imerso na textualidade de sua cultura e de sua subjetividade. Isso é o que permite que o leitor possa penetrar no texto, e fazer com que este o penetre, uma vez que a leitura representa uma circularidade em que é sempre uma visão do que já vivemos em nosso passado e que aponta uma perspectiva para nosso futuro:

Cada texto que nos chega provém de um momento anterior ao nosso momento no tempo, e texto que só pode ser lido por associação à obra inacabada da textualidade. Ler é encarar o passado, aceitar o que já aconteceu como se [...] tivesse sucedido num outro país onde as coisas se passam de modo diferente; por muito que o desejemos, não nos é possível lá chegar. Escrever, porém, é encarar o mundo e o texto como inacabados e mutáveis. O que lemos constitui o passado; o que escrevemos representa o futuro. Mas podemos escrever apenas com o que temos e só pela escrita podemos ler. O que com isto sugiro é que reconhecemos a nossa situação num mundo textual sempre em vias de ser escrito e que nunca conseguimos ler na realidade, porque jamais nos é possível sair dele. (SCHOLLES, 1991, p. 22).

A partir dessa concepção, Scholes (1991) constrói metáforas para melhor tentar compreender a leitura. A primeira delas é uma reta. Nela, um movimento que olha para o passado, para trás, tende a focar a interpretação textual nas intenções do autor do texto, algo semelhante ao que delineiam as concepções mecanicistas e, principalmente, psicolinguísticas de leitura; um movimento que olha para o futuro, para frente, dá ênfase à criatividade do leitor em interpretar o que lê.

Apesar disso, Scholes (1991) afirma que, ainda que feliz, a metáfora construída não transparece bem o fenômeno da leitura, em virtude de sua unidirecionalidade. Por conta disso, o autor constrói uma metáfora que revela uma faceta bidimensional da leitura. Nesse novo construto formulado pelo autor, a leitura perfaz um movimento circular uniforme, sobre o qual atuam forças centrípetas e centrífugas. As primeiras representam a tentativa que o leitor realiza em colher da leitura as intenções que o produtor teve em sua escrita; as segundas representam as intenções, motivações e criatividade que o leitor mobiliza na leitura. Essa metaforização dialoga com o que Leffa (2012) define como interpretação, que está para as forças centrípetas, e como compreensão, que está para forças centrífugas. Tal como configurada nessa última metáfora, ao percorrer esse movimento circular uniforme, ficam evidentes a bidimensionalidade da leitura e, conseqüentemente, a dialogicidade dessas forças que atuam sobre a construção/produção de sentidos. Nessa visada, portanto, a leitura se torna uma atividade dialética em que há sempre uma busca por entender uma textualidade pré-existente na tentativa de o leitor retextualizar-se. O autor salienta, ainda, a insuficiência desta metáfora, pois, para ele, o centro da leitura é o leitor, ou, em nosso dizer, a textualização da vida deste na textualidade da leitura que realiza. Em conclusão, o autor sublinha:

A leitura é sempre o esforço conjugado de compreender e de incorporar. Tem de inventar-se o autor, imaginando-lhe os propósitos, e utilizar-se a evidência disponível para estímulo do processo criativo pessoal (estímulo alcançado, em parte, pela apresentação de restrições a esse mesmo processo). É preciso também incorporar o texto objeto de leitura no repertório textual privativo, processo que não é exatamente

o mesmo que colocar um livro numa estante ou ligar novo componente a um sistema eletrônico, onde as ligações terão de fazer-se nos pontos exatos. (SCHOLES, 1991, p. 25).

Destarte, a leitura passa a ser, como ressalta Scholes (1991), uma atividade centrífuga e intertextual. Essa última característica se define a partir da percepção de que, entendida como um texto, a vida do leitor é compreendida pelas leituras que ele realiza e, nessa configuração, há um diálogo entre dois textos, tal como compreende o conceito de intertextualidade. Assim, a linguagem de algures, imanente ao texto, toca a textualidade do leitor, de modo a fazê-lo que penetre numa nova linguagem, compreenda-se a si mesmo e, por fim, retextualize-se, ou seja, conceba a vida sob uma nova ótica.

Em diálogo com as considerações de Scholes (1991) resenhadas acima, estabelecemos as reflexões empreendidas por Larrosa (2004), que procura defender o caráter de experiência que, em sua concepção, deve ser intrínseco à leitura. No ensaio de título *Dar a ler... talvez*, Larrosa (2004) procura fazer a discussão da expressão *dar a ler*, tentando refletir acerca do ato de dar a ler. Ao realizar isso, o autor constrói uma releitura de cada uma das palavras que compõem a expressão, pois considera que as palavras, em linguagem corrente, são vazias, ou seja, em seu entender, as palavras só adquirem significação quando se tornam experiência de vida.

Sob a ótica de Larrosa (2004), dar a ler não seria o ofício de transmitir a alguém a interpretação de algo, mas, na verdade, tentar fazer alguém ter uma experiência singular de leitura. Nessa visada, o autor permite a inferência que dar a ler, segundo a teorização de Leffa (2012), não é interpretar, mas sim compreender. A partir disso, Larrosa (2004) considera que aqueles que ele nomeia como mestres de leitura – pessoas que têm o ofício de dar a ler (professores, críticos literários, contadores de histórias) – têm a difícil responsabilidade de fornecer às palavras de um texto a obscuridade que elas já não parecem ter, uma vez que estão impregnadas dos sentidos cristalizados pelo cotidiano. Assim, os mestres de leitura precisam estabelecer um novo vínculo dos sujeitos com a própria linguagem, semiose que os faz textualizar a vida.

Nesse entendimento, a leitura passa a ser uma experiência singular, a partir da qual os sujeitos vivem, se formam e, por isso mesmo, interpretam sua vida. O *talvez*, do título do ensaio, se liga ao fato de a ação de dar a ler estar sempre no âmbito das possibilidades, uma vez que os mestres de leitura nunca podem dar aquilo que não possuem, que é o sentido das palavras, o qual é fugaz. Também neste *talvez* se inclui a própria liberdade do leitor, o que significa dizer

que, ainda que o mestre de leitura suponha interpretações possíveis, ele nunca será capaz de abarcar todas as compreensões possíveis que seus pupilos terão. Nesse *talvez*, então, esconde-se a própria fecundidade intrínseca ao entendimento de que, uma vez aberta, não há como se controlar a compreensão. *Dar a ler* é, por conseguinte, fecundo, pois é “[...] dar uma palavra que não será nossa palavra nem a continuação de nossa palavra porque será uma palavra outra, a palavra do outro” (LARROSA, 2004, p. 30) ou, como preferimos afirmar, a interpretação do outro.

A partir disso, o autor considera o ato de dar a ler como um gesto filosófico, pois, se se entende a filosofia como o campo que procura estabelecer uma explicação para aquilo que já parece cristalizado, que problematiza e reflete acerca do que parece já se saber, então também o ato de ler busca propagar um novo pensar ao que nos parece já se saber.

Dar a ler, então, é dar as palavras sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras. Ou, melhor, interrompendo todas convenções que nos fazem dar a ler o que já temos como próprio, o que já sabemos ler. [...] há que se dar as palavras retirando ou interrompendo ao mesmo tempo o que dizem as palavras para dar assim o infinito durar das palavras, sua possibilidade de dizer sempre de novo mais além do que já dizem. (LARROSA, 2004, p. 20).

Assim, mostrar ao leitor que as palavras podem estar além do que já dizem é evidenciar que ele próprio é linguagem, que a realidade própria é linguagem, que a vida mesma é uma construção de linguagem, e que, portanto, leitor, realidade e vida podem ser além do que são. Entramos, assim, numa aporia. A realidade está cristalizada, de forma representacional e interpretativa, na e pela linguagem. Nessa ótica, a leitura é mostrar ao leitor que, nas e pelas palavras cristalizadas, há sentidos novos, há maneiras outras de interpretar e representar o mundo. Isso é, consoante a discussão feita acerca do termo experiência de vida, imergir-se numa viagem, num perigo, numa possibilidade, pela e na qual, poderá haver transformação. Para o alcance desse objetivo, há de se ter um sujeito passional, ou seja, alguém passivamente aberto às (im)possibilidades do dizer, ou, como reflete Larrosa (2003), aquele que, ao invés de supor que o texto é seu, entende que é ele que pertence ao texto, na medida em que é interpelado, interrogado, colocado em questão para que o leitor volte a si mesmo e se reinterprete.

A partir dessas reflexões, Larrosa (2004) define que entender a leitura como experiência de vida significa dizer tão-somente que a leitura deturpa interpretações e representações cristalizadas por nós mesmos. Longe de qualquer ordem que entende a leitura como interpretação ou hermenêutica, aqui, entendemos a leitura como uma maneira possível de

transbordar mediações sócio-histórica e culturalmente propagadas. O sujeito que experiencia sua leitura é, por assim dizer, aquele que critica, reflete e reconstrói sua interpretação da realidade, sem querer da leitura extrair o já visto, o já entendido, o já propagado. Nessa medida, o conceito de compreensão se amplia: compreender não é extrair uma interpretação a partir do que já se supõe, mas possivelmente reconstruir a vida a partir da crítica ao que já parece interpretável. Não significa também dizer que é uma maneira de transbordar do texto ou forçá-lo a dizer o que não diz, mas sim de que o leitor mantém com o texto uma atitude passional, ou seja, pelo texto é desafiado a desvendar tramas que pareciam, até então, desvendadas. Nessa medida, portanto,

Entender a leitura como invenção, como criação, como experimentação [...] implica um rigor e uma exigência, um ascetismo inclusive, que nada tem a ver com o individualismo brando e um tanto preguiçoso do que cada um lê como lhe dá vontade. Qualquer artista sabe que desobedecer às regras de produção de qualquer arte ou transgredi-las não é nem fácil nem, sobretudo, voluntário. E que nada garante o resultado dessa desobediência ou dessa transgressão. A leitura é uma arte sem dúvida, e como tal arte não pode se prescrever, e como tal arte deve se dar todas as liberdades formais, deve se permitir todas as licenças para a experimentação, mas também, como tal arte a leitura não é nem fácil nem falta de rigor, e também, como tal arte, a leitura pode ser praticada por bons e por maus artistas. (LARROSA, 2004, p.340).

Nessa direção, percebemos que há algo diferente entre ler e compreender. Tal distinção fica clara quando, numa comparação construída pelo próprio Larrosa (2004), tantas vezes nos sentimos compreendidos, sem termos sido escutados. Assim também, tantas vezes compreendemos, mas não passamos pelas medidas do ler. É que, para ler, talvez precisemos, como vimos em Scholes (1991), dialogar o nosso mundo com o mundo da leitura, tal como um processo intertextual, e, depois, voltar ao nosso mundo, o que significa construir, a partir desse diálogo, um novo texto de nós mesmos. Não podemos ser tão-somente leitores, devemos ser, como metaforiza Larrosa (2002, 2003, 2011), territórios de passagem, que não realizam uma leitura na medida do compreender, ou seja, que desejam tão-somente entender o outro. Ler, para além de compreender, é autocompreender-se a partir da escrita de outrem.

Também numa reflexão semelhante à de Scholes (1991) e Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), advoga Freire (2003), ao afirmar que a leitura da palavra é sempre posterior à leitura do mundo, pois aquela necessita ser a leitura da *palavramundo*. Em sua reflexão, Freire (2003) compartilha com o leitor o seu processo de alfabetização, iniciado ainda em casa, com seus pais, posteriormente consolidado na escola. Em sua narrativa, Freire (2003) deixa explícito que, para que haja a aprendizagem efetiva da leitura, o leitor precisa necessariamente perceber que

seu mundo é parte do mundo da leitura que realiza. O autor conta, também, que seus primeiros contatos com a escrita, ainda na casa de seus pais, representavam um momento de aconchego e carinho entre ele e seus progenitores, pois esses momentos não representavam uma ruptura com o mundo, mas uma nova forma de representar o mundo do autor. Assim, Freire (2003, p. 9) afirma

[...] que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A partir disso, percebemos que existe um diálogo fértil entre as reflexões de Freire (2003) e Freire; Macedo (1994) com as de Larrosa (2002; 2003; 2004; 2011) e Scholes (1991), quando percebemos que a leitura necessariamente precisa resultar numa releitura do mundo do leitor. Essa releitura, identificada por Larrosa (2002; 2003; 2004; 2011) como experiência de vida, significa, portanto, que algo, exterior ao indivíduo, lhe passa, lhe toca e lhe transforma. Na medida em que propõem Freire (2003) e Freire; Macedo (1994), a leitura só é bem realizada quando não é uma quebra com o mundo, mas quando a textualidade do leitor é recoberta pela textualidade da leitura. Tal concepção lembra o que argumenta Scholes (1991), ao propor que há forças centrípetas, voltadas para o texto, e forças centrífugas, voltadas para o leitor, que, numa dialética, a partir de uma intertextualidade entre a vida do leitor e o mundo da leitura, resulta na transformação do texto e do leitor.

A partir dessa ótica interpretativa, enveredamos por uma proposta de reconstrução do quadro elaborado por Franco (2011), ilustrado no tópico anterior. Isso se torna relevante, pois, tal como reflete Larrosa (2004), ainda que todos saibamos o que é ler, estudemos leitura e queiramos ensinar leitura, talvez a leitura seja algo além do que sabemos, do que estudamos e do que ensinamos. Longe de querer colocar a leitura em um pedestal ou sob amarras metodológicas, precisamos percebê-la a partir de uma concepção em que ela é vista como experiência de vida, para a qual não há metodologias nem saberes específicos, pois está calcada numa fecundidade, numa possibilidade, numa viagem. Nessa reconstrução, por nós elaborada à luz das considerações de Larrosa (2002; 2003; 2004; 2011), Scholes (1991), Freire (2003) e Freire; Macedo (1994), uma concepção de leitura, que, além de não invalidar as anteriormente

resenhadas – por manter diálogo com todas, é evocada: a abordagem a que chamamos de intertextual.

Quadro 2: Abordagens de leitura, considerando a Intertextual

	Decodificadora/Mecanicista	Psicolinguística	Abordagens interacionistas		
			Interacional	Complexa/sociopsicolinguística	Intertextual
Concepção de Língua(gem)	Sistema Estrutural	Sistema Mental	Sistema cognitivo e social	Sistema adaptativo complexo	Sistema representativo do si
Concepção de leitura	Atividade perceptiva	Atividade cognitiva	Atividade perceptiva, cognitiva e social	Atividade complexa e dinâmica	Experiência de vida
Fluxo de informação	Ascendente	Descendente	Bidirecional (ascendente e descendente)	Multidimensional	Intertextual
Papel do Leitor	Receptivo	Ativo	Interativo	Dinâmico	Passional
Significado	No texto (extraído pelo leitor)	Na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	Construído a partir da interação autor-leitor	Emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura	Emerge da autocompreensão da vida na leitura realizada
Influências teóricas	Descritivismo	Inatismo	Linguística de texto, Sociolinguística e Pragmática	Teoria da Complexidade	Perspectivas autobiográficas de pesquisa

Fonte: Autoria nossa.

O Quadro 2, acima, traz a proposta da concepção intertextual de leitura. Com base nas reflexões teóricas aqui dialogadas, necessitamos pensar numa concepção em que a leitura não é somente compreensão, mas autocompreensão de si, este *si* que, tal como propõe Maia-Vasconcelos (2016b), é sempre um *como se fosse*, pois, nessa concepção, o si é sempre uma

terceira pessoa, como o próprio sistema da língua impera, ou seja, é sempre um alguém que não define o sujeito, mas que cumpre as necessidades de o definir num dado momento da vida ou, o que dá no mesmo, numa dada circunstância de interação. É assim que Pineau e Le Grand (2012) lembram que o único tempo que se pode mudar é o passado, pois este é sempre uma reconstrução presente do si.

Ressaltamos que as três últimas concepções, em nossa proposta, encaixam-se nos modelos interacionistas, uma vez que, a nossa ver, é via interação, ou seja, é no contato com textos reais do cotidiano em que se abalizam as abordagens interacional, complexa/sociopsicolinguística e intertextual. Além disso, incluímos, ainda, uma nova linha, que se refere às influências teóricas que originaram cada olhar conceitual sintetizado no Quadro 2.

Longe de querermos afirmar ou recriminar as concepções de leitura resenhadas no tópico anterior, como nos lembram Freire (2003) e Freire; Macedo (1994), sabemos que educar é um ato político e, como tal, as concepções existentes dialogam com os objetivos traçados para o sistema educacional de que são decorrentes. Larrosa (2004) lembra que a escola privilegia, ainda no momento atual, resultados, números e avaliações, entendidos como produto. O atual modelo de educação mede a aprendizagem, pois procura prever seu máximo e seu mínimo. Uma abordagem intertextual de leitura tira do sistema a medição que ele se sente obrigado a fazer, pois, subjetiva, não há como medi-la. Porém, permitir que o leitor viva uma experiência de vida em sua leitura é o que objetiva todo professor, quando este entende que a realidade necessita ser contemplada na escola. Ao afirmar isso, não queremos dizer que a vida do sujeito precisa ser igual à da escola, mas que a vida dele precisa ser refletida/problematizada, ainda que já se suponha sabida, na escola.

Após a discussão da leitura como experiência de vida, discutimos os pressupostos bakhtinianos sobre o processo de interação. Essas reflexões também foram importantes para esta pesquisa, pois evidenciam diálogo explícito com o que já viemos explanando até agora e revelam mais explicitamente o caráter interacionista da leitura.

2.3 Uma concepção bakhtiniana de leitura

As reflexões bakhtinianas sobre a linguagem têm sido evocadas em um sem número de estudos em linguística. A teorização desse autor acerca do processo de interação influencia

demasiadamente a linguística em suas diferentes vertentes de estudo, inclusive o campo do ensino/didática de língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a exemplo disso, evocam diretamente as reflexões do autor para apoiarem seus projetos acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua materna e de segunda língua. Nessa esteira, também nas reflexões do Círculo de Bakhtin encontramos guarida para refletir acerca da leitura. O conceito de interação construído pelo autor aqui nos interessa, pois antevemos que a leitura é também um processo de interação tal como elucidam suas reflexões.

Em diálogo com o que evocamos acerca do que dizem Scholes (1991) e Larrosa (2003; 2004) acerca da maneira como a linguagem forma os sujeitos, Bakhtin/Volochínov (2006) afirma que os sujeitos nunca têm contato com o real, ou seja, o contato entre estes e a realidade se dá sob a mediação de semioses. Nesse contexto, este autor, assim como aqueles, propõe que é via linguagem que nos percebemos e nos definimos, portanto construímos nossa subjetividade.

[...] a personalidade do falante, sua atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua. É claro que fora da sua expressão linguística, mesmo que só no discurso interior, a personalidade não existe nem para si mesma nem para os outros. Ela só pode perceber clara e conscientemente alguma coisa na sua alma com a condição de dispor de um material objetivo de apoio, de elementos materiais que iluminam a consciência sob a forma de palavras constituídas, de julgamentos de valor e de entoações. [...] A personalidade, com todas as suas intenções subjetivas, com todas as suas profundezas interiores, não é mais que um ideograma. Ora, o ideograma permanece informe e instável enquanto não for determinado graças aos produtos mais estáveis e elaborados da criação ideológica. [...] É a língua que ilumina a personalidade interior e a consciência, que as cria, diferencia e aprofunda, e não o contrário. O devir da personalidade situa-se na língua: não tanto, é verdade, nas suas formas abstratas, mas nos seus temas ideológicos. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 192-193).

Nesse construto, Bakhtin/Volochínov (2006) assevera que os sujeitos se reconhecem na e pela língua, que, na interpretação dos autores, é formada por signos carregados de valores socialmente estabilizados. Como os valores sociais são mutáveis, também os sujeitos, resultantes e definidos por signos ligados a esse processo, não são ideologicamente estáveis. Na metáfora do autor, a consciência individual é um “inquilino do edifício social dos signos ideológicos” (BAKHITIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 34). Tal metaforização reforça a relação que o sujeito constrói com a língua, algo sem o que ele não consegue pensar sobre si nem agir socialmente.

A partir dessa perspectiva, Bakhtin/Volóchinov (2006) realiza uma forte crítica ao psicologismo abstrato e ao formalismo linguístico, que entendem a língua como um sistema abstrato e autônomo. Reacionário a isso, o autor advoga que a língua é carregada de significações construídas a partir de aspectos culturais e sócio-historicamente demarcados. Isso significa dizer, tal como refletem Larrosa (2003; 2004) e Scholes (1991), que a sociedade é uma semiose e, portanto, vivemos nesse emaranhado de textualidades, seja de nós mesmos seja acerca dos outros. Isso significa dizer que estamos sempre envoltos em representações que, como assevera Bakhtin/Volochínov (2006), se erigem a partir dos discursos e das posições sociais que, via linguagem, apoiamos.

Acerca disso, afirma o autor que “Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante” (BAKHTIN, 2011, p. 293). É nesse diálogo de que os sujeitos tomam parte em que se constrói a subjetividade, ou seja, eles se constroem a partir dos diálogos infintos existentes entre os discursos, no âmbito da alteridade e da intersubjetividade, tal como explica Faraco (2003), pois, segundo essa concepção, “Eu não posso me arranjar sem o outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 287).

Nessa perspectiva, a interação é um ato de responsivo realizado pelos sujeitos, em que os signos, ideologicamente construídos, estão sempre modelando a percepção da realidade, pois são mediadores de capitais culturais socialmente estabilizados. A interação, no entendimento de Bakhtin/Volóchinov (2006), é um evento único e irrepetível, pois somente ela é capaz de recuperar e atualizar os mecanismos ideológicos da língua. Isso acontece porque, na dinâmica da interação, os signos não apenas refletem, mas principalmente refratam a realidade, o que significa dizer, na concepção bakhtiniana, que a significação está, na interação, enviesada a partir de seus resultados semânticos sócio-historicamente construídos, atualizados pelas escolhas sígnicas responsivas realizadas pelos sujeitos no contexto discursivo da interação.

Esse entendimento decorre do fato de, na interação, os sujeitos e, portanto, a construção de seus discursos, serem permeados por motivações subjetivas decorrentes das relações dialógicas, princípio que, na teorização do Círculo, é intrínseco ao processo de interação. As relações dialógicas dizem respeito ao fato de que os enunciados produzidos pelos sujeitos estão sempre na esfera do discurso, ou seja, os interactantes não percebem os signos como unívocos e abstratamente definidos, mas como posicionamentos valorativos acerca da realidade, os quais dialogam com outros posicionamentos já existentes, pois

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. [...] Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. [...] Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 1997, 317).

Dessa maneira, o enunciado é sempre resultante de um discurso, de um valor social e de uma tomada de posição frente aos discursos e aos valores já existentes. Esse posicionamento, atitude responsiva do sujeito, corresponde a uma resposta, consciente ou não, a enunciados já conhecidos pelos falantes, de modo que o que é dito sempre entra em relação com outros enunciados, portanto com outros discursos e valorações, uma vez que o “[...] locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 1997, p. 320) e a significar, mas alguém que mobiliza, (re)constrói e produz discursos no largo da interação.

Tais relacionamentos entre os enunciados nem sempre ocorrem no âmbito da concordância, mas no espaço de tensão entre os valores pré-estabelecidos. Depreendemos disso que a proposta bakhtiniana percebe a língua a partir de “um caráter verdadeiramente social, carregado de ideologia, história e vivências cotidianas [...] que se realiza dentro das práticas sociais, nos mais diferentes grupos, nos mais diversos e infinitos momentos, em todas as formas de comunicação” (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 120).

Isso ocorre porque, como afirma Bakhtin/Volóchinov (2006), a língua não é formada por signos neutros, o que significa dizer que os signos são ideologicamente resultantes das esferas sociais que demarcam sua significação, bem como das intenções comunicativas dos sujeitos e dos contextos enunciativos em que se encontram. A palavra, tal como no dicionário, poderia ser entendida de uma forma neutra, monovalente. Os signos, pelo contrário, carregam consigo toda a força social dos discursos de que são decorrentes. Isso é esclarecido quando Bakhtin/Volóchinov (2006) confirma que os locutores não utilizam o signo como realidade neutra, mas como o meio pelo qual, no contexto em que interagem, é viabilizada a significação que querem construir. É nessa perspectiva que a língua se torna um sistema maleável e suscetível a mudanças, como a própria História revela. Dessa maneira, o Círculo de Bakhtin advoga pelo entendimento da língua não como uma norma que se impõe aos falantes, mas como

um sistema plástico, atualizável e conforme com os discursos, pois a interação verbal, como defendem os autores, é a realidade fundamental da língua, ou seja, é aquela que transforma e define esta. Para sintetizar esse construto teórico, construímos um quadro que resume a teorização bakhtiniana acerca da língua.

Quadro 3: Pressupostos da teorização bakhtiniana acerca da língua

	Perspectiva Bakhtiniana
A língua é um(a)...	realidade viva e em evolução.
As leis da língua são...	de natureza social; dialogizantes.
A ligação entre os elementos linguísticos é vista como...	- ideológica; - um amalgamar de significados e efeitos de sentido; - orientada pelo contexto.
Realidade linguística é	interação verbal realizada através da enunciação
Concepção história da língua é	produto de uma interação socialmente situada.
Representantes	Bakhtin
Raízes	Marxismo Materialismo dialético

Fonte: NOVAIS (2008, p. 85).

A interação, portanto, na visão bakhtiniana, é um jogo de tensão social, em que os sujeitos defendem posicionamentos valorativos acerca da realidade, pois “[...] o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (BAKHTIN, 1997, p. 320). Nesse construto, a língua é atualizada pelas próprias dinâmicas do cotidiano. A leitura, como uma interação entre produtor e leitor, mediada via texto, também se insere nessa perspectiva. Ou seja, assim como percebe Bakhtin/Volochínov (2006), produtor e leitor, mesmo que em momentos e contextos diferentes, mobilizam suas ideologias para interagir, a partir dos elementos empregados pelo texto, sejam eles verbais ou não.

Nessa esteira, a escrita medeia interações verbais que requerem interlocutores responsivos. Assim, o leitor tem a responsabilidade de evocar contextos situacionais, ideologias, confrontações e conhecimentos no ato de ler. Nessa perspectiva, o Quadro 2, exposto no tópico anterior, constrói uma proposta interacional, mas não necessariamente na perspectiva bakhtiniana. Queremos dizer com isso que a concepção interacional lá caracterizada

não leva em conta todos os aspectos que evocamos neste tópico, uma vez que uma proposta interacionista de leitura bakhtinianamente delineada aglutina aspectos das concepções interacional, complexa e intertextual.

Num delineamento interacionista de leitura, concebido a partir dos postulados do Círculo de Bakhtin, o sujeito deve ser alguém ativo na busca pelos sentidos do texto. Sua leitura deve estar atenta para as ideologias evocadas ao longo do construto textual. Como assevera Bakhtin (1997), os gêneros revelam especificidades discursivas não somente por meio de itens lexicais, gramaticais e/ou fraseológicos nem somente pela temática a ser tratada, mas também pela organização retórica por meio da qual esses elementos linguísticos organizam a temática. Portanto, o leitor deve ser alguém que “[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 291), pois, na concepção de Bakhtin (1997, p. 292), o que o escritor espera não é uma recepção passiva que apenas duplicaria seu pensamento, mas “[...] uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução [...]”, ou seja, o ato de ler revela a tensão discursiva intrínseca ao processo de interação justamente por seu caráter eminentemente dialógico.

É justamente para alcançar essa atitude responsiva do leitor que o produtor de texto, a partir da manifestação de sua individualidade e de sua visão de mundo, realiza uma influência didática sobre o leitor, a fim de levá-lo à adesão dos discursos mobilizados pelo texto. Nesse construto, as palavras do autor ressoam dialogicamente com as visões de mundo do leitor e, tal como evocam Scholes (1991) e Larrosa (2002; 2003; 2004; 2011), provocam a transformação deste:

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 315).

As relações dialógicas, nessa perspectiva, não somente dizem respeito à dialogicidade entre discursos, mas também, o que está embutido nesse entendimento, ao diálogo existente entre o discurso do autor e as experiências individuais do leitor, as quais, pela leitura, devem

ser redimensionadas, visando a sua transformação. É por isso que advoga-se que os textos evocam múltiplos sentidos. Ora, além de os construtos ideológicos mudarem ao longo da História, também os leitores percebem diferentemente os enunciados, portanto efetuam diálogos discursivos diferentes a partir do que leem. É assim que podemos afirmar, ancorados nas reflexões bakhtinianas, que os diálogos completam os sentidos, ou seja, as inferências do leitor, ancoradas no dialogismo, são responsáveis pela construção da compreensão.

A palavra compreensão também parece ser cara ao construto filosófico do Círculo de Bakhtin, pois é uma discussão diluída em suas obras. Para Bakhtin/Volochínov (2006), a construção da consciência individual, como discutimos no início deste tópico, parte do diálogo ideológico dos discursos sociais em que se inserem os sujeitos. Nossa consciência, segundo essa perspectiva, não se constrói a partir de uma inteligência abstrata e neutra, mas por meio dos construtos ideológicos de que somos resultantes e pelos quais somos influenciados incessantemente. Assim, também a nossa compreensão dos textos que lemos se constrói dessa maneira, segundo o autor. Na visão dele, só compreendemos os signos que dialogam com aqueles já ideologicamente enraizados em nossa consciência, de modo que tendemos sempre a interpretá-los a partir da ideologia individual que seguimos.

Essa reflexão parece dialogar com o que Freire (2003) e Freire; Macedo (1994) afirmam ser necessário à aprendizagem da leitura: o diálogo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Ou seja, a aprendizagem da leitura deve tomar como ponto de partida as experiências sociais dos sujeitos, não parecer que é algo fora da realidade social em que se engajam, pois, do contrário, a compreensão não se efetivará. Inclusive, Bakhtin/Volochínov (2006) afirma que a consciência só é construída quando perpassada pelas ideologias, que, por sua vez, são presentificadas pelas interações. Dessa maneira, pode-se perceber que só há compreensão leitora quando esta se torna um processo de interação tal como teoriza o autor (2006, p. 96, grifos do autor) ao afirmar que “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*”.

Isso ocorre porque, na perspectiva de Bakhtin/Volochínov (2006), os sujeitos, como vimos acima, não percebem os signos de forma monovalente, mas entendem que estes se adaptam às dinâmicas sociais da interação. Desse modo, em diálogo com o que discute Leffa (2012), o processo de compreensão não pode se confundir com uma mera identificação dos signos, mas sim a partir da adaptação destes à consciência discursiva do leitor.

O dialogismo, nessa direção, também é constitutivo da compreensão. Na interação, é necessário que, uma vez envolvido, como assevera Bakhtin (1997), numa atitude responsiva ativa, o leitor aloque os signos em seus devidos contextos, de modo a corresponder suas palavras às do texto lido, como numa réplica. É assim que Bakhtin/Volochínov (2006, p. 135, grifos do autor) definem ser a compreensão uma forma de diálogo, pois, segundo ele, “Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Depreendemos disso que, sendo a compreensão uma das maneiras por que se realiza o diálogo, o qual, por sua vez, é constitutivo da interação, o ato de compreender se concretiza no espaço de tensão discursiva, ideológica e social em que se efetua a enunciação.

Em Bakhtin (1993), a questão da responsabilidade ativa do sujeito no ato de compreender fica ainda mais clara, quando o autor afirma que não se trata de o leitor injetar em si o discurso lido, como se afirmaria numa concepção mecânica que entende o leitor como alguém que deve captar as ideias do autor. Na verdade, o que ocorre é uma identificação, uma empatia. Dessa maneira, uma vez que a enunciação é um evento único e irrepitível, a empatia se constrói na interação, de modo que por ela tanto texto quanto leitor são enriquecidos. Ainda segundo Bakhtin (1993), esse enriquecimento do leitor ocorre porque ele não é um ser imutável, mas se constrói e se reconstrói a partir de suas interações, portanto também por meio de suas leituras. Assim como afirma Larrosa (2002; 2003; 2004; 2011) acerca de o leitor se envolver numa viagem, a partir de uma atitude passional, por meio da qual se transforma, também Bakhtin (1993) afirma que, uma vez que as semiologias alcançadas pelos sujeitos constroem efeitos de sentido, não lhes permitindo ter acesso ao real propriamente dito, as interações são sempre uma tentativa de os sujeitos encontrarem a si mesmos.

[...] este mundo é fundamentalmente e essencialmente indeterminável, seja em categorias teóricas, seja em categorias da cognição histórica, ou através da intuição estética. [...] Isto é, em nenhum caso nós temos a realização em sua plenitude – na unidade e interpenetração do fato-realização-sentido-significância único e nossa participação nele (porque o mundo dessa realização é unitário e único).

A tentativa de encontrar-se a si mesmo no produto do ato-ação da visão estética é uma tentativa de lançar-se no não-Ser, uma tentativa de abandonar tanto minha auto-atividade do meu lugar próprio único situado do lado de fora de qualquer ser estético, quanto a sua plena realização no Ser-evento. [...] A pura empatia seria, de fato, uma queda do ato-ação em seu próprio produto, e isso, é claro, é impossível. (BAKHTIN, 1993, p. 34, grifos do autor).

Assim, a partir da teorização bakhtiniana, podemos entender que a leitura é, portanto, uma atividade por meio da qual o sujeito compreende a si mesmo, ou seja, se autocompreende. Essa interpretação decorre do fato de, como Bakhtin (1993) afirma, o sujeito só compreender

os objetos a partir das posições em que se encontra, quer dizer, a partir de suas perspectivas sociais previamente experienciadas. O ato de compreender é eivado por sentidos que partem muito mais do leitor do que do próprio texto, pois é aquele que completa sentidos, realiza inferências, mobiliza conhecimentos de mundo e, previamente, seleciona objetivos de leitura. Assim, a leitura, muito mais que construção, é produção de sentidos ao texto.

Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável. (BAKHTIN, 1993, p. 35).

Nessa direção, portanto, evidencia-se que a leitura, enquanto interação e, principalmente, eivada de discursos, também deve ser compreendida na esteira do que propõe o pensamento bakhtiniano. Numa síntese dessa discussão, à semelhança do que fizemos nos tópicos anteriores, construímos um quadro para apresentar que premissas estão em jogo quando se entende a leitura numa visão a que chamamos, baseados nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, de discursivo-interacionista.

Quadro 4: Proposta discursivo-interacionista de leitura

	Abordagem discursivo-interacionista
Concepção de língua(gem)	Interação
Concepção de leitura	Discursivo-interacionista
Fluxo de informação	Dialógico
Papel do leitor	Responsivo-ativo
Significado	Emerge na e pela interação, a partir do diálogo entre os valores ideológica e culturalmente (re)produzidos pelas experiências do leitor.

Fonte: Autoria nossa.

É, portanto, nesse construto que percebemos a leitura se consideramos a teorização bakhtiniana. Compreendemos, como inicialmente afirmamos, que essa compreensão não invalida as propostas interacional, complexa e intertextual do Quadro 2, mas, na verdade, aglutina suas considerações, de modo a perceber o caráter eminentemente cultural e dialógico da língua como instrumento de interação social. A partir disso, apresentamos a reconstrução do Quadro 2 a seguir, considerando a abordagem Discursivo-interacionista.

Quadro 5: Abordagens de leitura, considerando a Discursivo-interacionista

	Decodifi- cadora/ Mecani- cista	Psicolin- guística	Abordagens interacionistas			
			Interaci- onal	Complexa /Sociopsi- colinguís- tica	Inter- textual	Discursivo- interacio- nista
Concep- ção de Língua- (gem)	Sistema Estrutural	Sistema Mental	Sistema cognitivo e social	Sistema adaptativo complexo	Sistema representa- tivo do si	Interação
Concep- ção de leitura	Atividade perceptiva	Atividade cognitiva	Atividade perceptiva, cognitiva e social	Atividade complexa e dinâmica	Experiência de vida	Discursivo-interacionista
Fluxo de informa- ção	Ascendente	Descendente	Bidire- cional (ascendente e descen- dente)	Multidi- mensional	Intertextual	Dialógico
Papel do Leitor	Receptivo	Ativo	Interativo	Dinâmico	Passional	Responsivo- ativo
Significa- do	No texto (extraído pelo leitor)	Na mente do leitor (por meio da ativação do conheci- mento prévio)	Construído a partir da interação autor-leitor	Emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sis- tema de leitura	Emerge da autocom- preensão da vida na leitura rea- lizada	Emerge na e pela interação, a partir do diálogo entre os valores ideológica e culturalmen- te (re)produzi- dos pelas demais interações do leitor.
Influênci- as teóricas	Descritivis- mo	Inatismo	Linguística de texto, Sociolin- guística e Pragmática	Teoria da Complexi- dade	Perspecti- vas autobiográ- ficas de pesquisa	Dialogismo/ Análises do Discurso

Fonte: Autoria nossa.

Com esses pressupostos delineados, podemos discutir o que hoje se chama a concepção que entende a leitura como prática social. Nessa direção, o tópico a seguir discute a visão dos

Novos Estudos do Letramento acerca da escrita. As concepções de escrita entrevistadas pelos estudiosos dessa perspectiva, a nosso ver, se ancoram, direta ou indiretamente, numa concepção discursivo-interacionista de leitura. A discussão acerca disso ocorre a seguir.

2.4 A leitura como prática social

Os Novos Estudos do Letramento (doravante NEL) efetuaram uma importante guinada nas concepções de leitura e escrita antes evocadas. Isso se deve ao fato de, até então, pensar-se a escrita como uma aquisição de habilidades, propiciadas pela escola e desenvolvidas ao longo da maturação dos sujeitos no ambiente educacional. Logicamente, a escola ainda é a principal formadora da reflexão sobre a escrita, mas faz-se necessário lembrar que as interações se dão em sociedade, ou seja, em contextos socialmente legitimados e que discursivamente se constroem.

Nesse sentido, os estudiosos do letramento entendem a escrita como uma prática social, na perspectiva em que ela é construída a partir de eventos sociais delineados e legitimados por instâncias autóctones. Street (2014), a partir de seus estudos etnográficos no Irã, entende a escrita justamente nessa ótica. Segundo ele, a cultura ocidental criou um modelo de letramento elitizado, pelo autor definido como desprovido de características culturais e ideológicas e que não se vale das práticas efetivas de leitura e escrita legitimados nos diferentes âmbitos sociais, porque entende as interações como neutras. Além disso, esse letramento, segundo a ótica dominante, deve ser apre(e)ndido, se se pretende construir poder social, sendo ele o único legitimado.

Vale ressaltar que, segundo salientam Soares (2004) e Kleiman (2012), o adjetivo “novos” para o termo “Novos Estudos do Letramento” é redundante para a realidade brasileira, uma vez que, aqui, criou-se um novo termo para se referir à prática social da leitura e da escrita – letramento –, diferentemente de outros países, em cujas línguas há um único termo para se referir à alfabetização e ao letramento⁴. Dessa maneira, em nosso país, na análise das autoras, caberia chamar *Estudos do Letramento*, sem o adjetivo, uma vez que, dessa forma, esses estudos são todos novos. Apesar disso, neste trabalho, preferimos manter o uso do adjetivo porque, além

⁴ A exemplo disso, o inglês, por exemplo, tem um único termo para se referir à alfabetização e ao letramento, que é a palavra *literacy*. Em função disso, nos países cuja língua materna é o inglês, torna-se coerente o uso do adjetivo *novos* para se referir aos estudos sociais das práticas de leitura e escrita.

de isso não comprometer a perspectiva teórica de que nos valem, ainda deixa explícita a ancoragem que estabelecemos em Street (2014).

Na perspectiva de Street (2014), há duas visões acerca do letramento. A primeira delas, por ele nomeada de letramento autônomo, percebe o letramento como uma aquisição de habilidades, tal como sintetizamos acima. Mesmo que tente envolver a criticidade, essa concepção de letramento entende a escrita como uma norma que pode ser aplicada em qualquer contexto de uso. Por isso, na esteira do letramento autônomo, reflexão sobre contextos, efeitos de sentido e variações linguísticas não são realizadas, pois o importante é a aquisição de um letramento uno, considerado necessário e eficaz para qualquer contexto de interação, segundo a ótica ocidental. Assim, textos dissertativos-argumentativos, o discurso científico e a norma-padrão, por exemplo, devem ser internalizados pelos aprendizes, de modo que todos aqueles que não conseguem se adequar a esse regime são considerados iletrados e sem capacidade cognitiva ou sem interesse para a aprendizagem da interação mediada pela escrita.

Por outro lado, Street (2014) afirma haver uma concepção diferente da primeira, à qual o autor se filia, por ele batizada de letramento ideológico. Nessa proposta, as práticas de escrita são vistas como construções permeadas de sentidos culturais. Assim, o letramento deixa de ser uno e passa a ser visto a partir de uma pluralidade de práticas, já que se modela em função de diferentes mecanismos autóctones de constituição. Ainda nessa concepção, não existem iletrados, já que os sujeitos, em maior ou menor medida, procuram adequar seus projetos a partir das práticas de letramento em que necessitam estar envolvidos, ou seja, na perspectiva disso, como sinaliza Soares (1998), os sujeitos melhor interagem dentro dos discursos sociais aos quais se filiam. O próprio nome ideológico, como afirma Street (2014), permite entrever não somente a introdução de sentidos discursivos e culturais nas práticas letradas, mas também e principalmente, que relações de poder e autoridade se apresentam e se consolidam via escrita, em oposição ao letramento autônomo, que entende a escrita como destituída desses valores. Portanto, a concepção do autor, à qual também se filiam Kleiman (1995), Soares (1998) e Soares (2004), é a de que a escrita nunca é neutra, mas sempre evoca, reproduz e refrata discursos. Em corroboração a isso, Soares (2008) analisa que a representação que a sociedade tem da leitura é a de que o verbo ler é intransitivo, ou seja, o discurso social não pensa *no que, quando, por que* nem *como* se lê. Nessa análise, a autora procura salientar que a leitura se realiza em contextos discursivos de interação, como assevera a perspectiva bakhtiniana, de modo que não há leitura isenta/neutra, mas todas elas, uma vez estando no universo da interação, são perpassadas pelos sentidos construídos pela cultura local.

Entrevisto nesse modelo, o ensino da leitura, por exemplo, como lembram Andrade e Lima (2017), deve levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais. Isso se deve justamente por Street (2014) se inserir numa perspectiva etnográfica de letramento, o que significa dizer que é necessário entender as necessidades dos sujeitos nas práticas de letramento da sua cultura, ao invés de levar em consideração um modelo ocidental e elitizadamente homogeneizante. Segundo a interpretação de Andrade e Lima (2017, p. 132), numa perspectiva ideológica,

[...] o letramento deixa de ser uma prática de uma cultura dominante imposta a uma cultura local, a qual precisa evoluir segundo a perspectiva daquela, para a percepção de que o letramento possui significados próprios e que qualquer tentativa de imposição, sem levar em consideração as práticas locais, acaba sempre sendo circunscrita à cultura local e, portanto, na ótica dominante, malsucedida.

A partir da ótica dos NEL, interpretamos que a leitura é endossada tal como teoriza Bakhtin (1991, 2006), pois é uma interação eivada de tensões fundadas a partir dos diálogos discursivos entre culturas dominantes e locais. A leitura, portanto, não é una, não é uma prática que se impõe, no âmbito do dever. Ao contrário disso, ela é uma prática plural, eminentemente cultural, que parte de necessidades autóctones.

Segundo Street (2014), a sociedade relegou à escola o dever de formar leitores, o que criou a representação de uma prática escolar de leitura, a única correta e socialmente aceita. Por conta disso, a escola constrói maneiras protocoladas de leitura. Isso significa dizer que, para medir a aprendizagem, constroem-se maneiras consideradas corretas de interpretações dos textos, de modo que os aprendizes não podem se afastar delas sob pena de serem taxados como iletrados, corroborando, assim, uma perspectiva autônoma de letramento.

Foucambert (1994, 2002, 2008), em consonância com esse entendimento, explica que, por ainda se calcar em abordagens mecânicas e/ou ainda com um fim em si mesmas, a escola não segue uma política de leiturização, pela qual os estudantes possam viver situações reais de uso da escrita, concebidas dentro de seus respectivos contextos e necessidades de realização. Além disso, a própria construção histórica de nossa sociedade dignou à escola o ensino e a prática da leitura, como se a escrita não perpassasse as diferentes instituições sociais em que nos engajamos. Isso significa dizer, então, que os próprios estudantes, em consequência disso, apreendem as maneiras protocoladas da leitura e da escrita na escola, de modo a tentarem se adequar a elas e conseguirem atingir os níveis posteriores de seriação educacional. Há um

letramento escolar. Isso não significa dizer que este seja o mesmo das demais instituições sociais ou os necessários a todas as interações sociais dos sujeitos aprendizes.

Segundo o pensamento de Foucambert (1994, 2002, 2008), a sociedade é que deve agir com vistas à inclusão de medidas para que as cidades sejam cidades-leitura, o que significa dizer que a escola, ainda que também seja um ambiente de leitura, tem o mesmo papel frente às demais instituições sociais de fornecer os subsídios necessários à formação de leitores.

Dessa maneira, inferimos que o ensino da leitura é de responsabilidade de toda e qualquer instituição, daí a defesa de Foucambert (1994, 2002, 2008) por essa política de leiturização em que as cidades passariam a ser cidades-leitura, ou seja, espaços em que os indivíduos se valem igual e democraticamente da escrita para interagir e se promover, no âmbito das diferentes instituições, uma vez que, apesar de fornecer estratégias de leitura, a escola não é o único espaço em que a leitura se efetiva.

A partir disso, é perceptível que a leitura é uma prática social e, sendo assim, mesmo que seu ensino esteja vinculado à escola, sua realização se dá em sociedade e sua importância se revela a partir do engajamento dos indivíduos nas diferentes instituições de que participam. Dessa maneira, conforme afirma Foucambert (1994, 2002, 2008), a escola fornece as estratégias, mas não confere significado social às práticas de leitura. Interpretamos, com isso, que são as interações externas à escola que tornam a prática de leitura atividade significativa nas práticas cotidianas dos sujeitos. É, inclusive, nesse escopo que Schneuwly e Dolz (2004) inserem suas propostas de sequência didática para produção de gêneros textuais, porque os textos emergem de situações de produção legitimadas socialmente. Sem uma situação delimitada, não há texto real, portanto não há interação de fato. Assim, como sintetiza Kleiman (2010), as práticas sociais são o ponto de partida e de chegada do processo de ensino da leitura, tendo em vista que é delas que emergem as necessidades de interação mediadas por gêneros discursivos.

Assim, as considerações de Foucambert (1994, 2002, 2008), Street (2014), Kleiman (1995, 2010, 2012) e Soares (1998, 2004, 2008) são importantes contribuições para a pesquisa que realizamos, uma vez que esses autores entendem as práticas de leitura como atividades eminentemente sociais e que precisam ser aprendidas dentro de construções que lhes conferem significado tal como se erigem.

Com essa discussão, findamos este capítulo. Aqui, interessou-nos não uma militância em torno de uma das concepções de leitura. O que moveu nosso objetivo, neste capítulo, é

apresentar que pressupostos podem estar abalizados nas experiências e nas práxis dos professores que entrevistamos. Tal como afirmam Silva (1999) e Foucambert (1994, 2002, 2008), nossas experiências moldam nossa vida, o que significa dizer que as experiências constroem a representação que da leitura fazemos nas práticas em que nos engajamos. Se falamos de professores, então, também as experiências deles moldam seu fazer pedagógico. É em razão disso este capítulo. A partir da discussão aqui empreendida, percebemos que três grandes guarda-chuvas teóricos abarcam as concepções de leitura: 1 – concepções redutoras de leitura, como aquelas que têm foco no autor ou no texto (KOCH; ELIAS, 2012), as que Silva (1999) denomina como redutoras do ato de ler e as concepções mecanicista e psicolinguística, como refletidas por Braggio (1992); 2 - concepções que percebem a leitura como experiência de vida, inferidas principalmente a partir de Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) e Scholes (1991), mas também ensaisticamente pensadas por Freire (2011) e Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011); e 3 – concepções que percebem a leitura como prática social, erigidas por Street (2014), Kleiman (1995, 2010, 2012), Soares (1998, 2004, 2008), Foucambert (1994, 2002, 2008), Freire (2011), Freire; Macedo (1994) e Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011), mas também aquela que tem foco na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2012), as interacionistas de Silva (1999), as chamadas por Braggio (1992) de interacionista e sociopsicolinguística, bem como a proposta complexa de Franco (2011).

No capítulo a seguir, realizamos a discussão dos pressupostos metodológicos de nosso estudo e a descrição dos passos de análise.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, realizamos a descrição da metodologia da qual nos valem para a realização de nossa pesquisa. Para coleta e análise do corpus, norteamos nossa reflexão nos pressupostos da etnossociologia, campo de investigação construído por Bertaux (2010), e na vertente clínica da entrevista, proposta por Maia-Vasconcelos (2005). Para melhor explicitação de como procedemos, dedicamos os tópicos a seguir para discussão dos pressupostos que norteiam nossa metodologia de pesquisa.

3.1 A pesquisa a partir de narrativas de vida no campo da etnossociologia

Bertaux (2010) apresenta o que, em seu construto, seria a pesquisa etnossociológica, a qual se realiza a partir de narrativas de vida. Segundo ele, há, agora, um retorno à “curiosidade pelo outro e pelo Outro, outras experiências vividas, outros meios e grupos sociais, até mesmo por outras sociedades” (2010, p. 11), o que é oportunizado pelas narrativas de vidas, materiais que permitem “estudar a ação em curso” (BERTAUX, 2010, p. 12). Isso se comprova quando o autor, ao falar acerca da especificidade do método baseado em narrativas, apresenta a seguinte metáfora, ao comparar o seu método de abordagem com outros, segundo ele, centrados no “indivíduo”:

[...] podemos comparar uma narrativa de vida que descreve uma trajetória no espaço (social-histórico) a um desses foguetes de que são feitos os fogos de artifício. O olhar de uma abordagem centrada no indivíduo seguirá atentamente o trajeto de um único foguete (uma única narrativa de vida). A abordagem aqui desenvolvida utiliza, ao contrário, as narrativas de vida como foguetes brilhantes que iluminam por um breve instante o relevo, mais ou menos como fazem os soldados, avançando de noite para clarear um lugar acidentado do qual não têm a menor ideia. Cada foguete revela alguns detalhes do terreno, por pouco que se preste atenção, não no foguete, mas no que ele revela do contexto em sua trajetória. (BERTAUX, 2010, p. 11-12)

A partir disso, Bertaux (2010) ressalta que as narrativas de vida abordam fenômenos coletivos e, para investiga-los, se inserem no campo dos estudos de caso, ou seja, se concentram “sobre um teor delimitado de atividades sociais e mergulham com “intensidade” na espessura de suas camadas sucessivas” (BERTAUX, 2010, p. 3). Em contribuição a isso, consoante Gil (2002, p. 54), o estudo de caso é visto “como o delineamento mais adequado para a investigação

de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. Gil (2002) ressalta ainda que esse delineamento oportuniza a observação de situações da vida real, preservando a unidade do objeto, descrevendo o contexto que o determina, com vistas à formulação de hipóteses, o que se coaduna à abordagem indutiva de nossa pesquisa. Assim, por meio desse delineamento metodológico – o estudo de caso –, conseguimos “proporcionar uma visão global do problema ou [...] identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55).

Definido nosso método de procedimento, convém fazer uma distinção: a diferença entre os termos narrativa de vida e história de vida. Segundo Bertaux (2010), em ciências sociais, o termo narrativa de vida se refere à narração que um sujeito constrói acerca de toda ou parte de uma experiência vivida, enquanto a história de vida se centra não somente em uma experiência vivida, mas em toda a vida do sujeito. Nessa conjuntura, as narrativas de vida são essenciais para a compreensão de fenômenos coletivos na pesquisa que o autor denomina etnossociológica, que, segundo ele, é

decididamente objetivista, no sentido em que seu objetivo não é o de apreender a partir do interior os esquemas de representação ou o sistema de valores de uma pessoa isolada, nem os de um grupo social, mas de estudar um fragmento particular da realidade social-histórica, um objeto social; de compreender como ele funciona e como se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam. (BERTAUX, 2010, p. 16)

A partir dessa consideração, percebemos que se valer de narrativas de vida não significa estudar a individualidade, mas sim entender como as construções sócio-históricas e culturais são percebidas pelas subjetividades dos sujeitos. Por isso mesmo, ao definir o que seria a pesquisa etnossociológica, Bertaux (2010) ressalta, ainda, que recorrer às narrativas não exclui a necessidade de se acessar outros materiais que, possivelmente, ajudem a entender os fenômenos de estudo. Além disso, a recorrência às narrativas enriquece ainda mais a perspectiva etnossociológica de pesquisa, pois favorece a observação da dimensão diacrônica/histórica dos fenômenos. Epistemologicamente, a perspectiva etnossociológica é

um tipo de pesquisa empírica apoiada na pesquisa de campo e nos estudos de caso, que se inspira na tradição *etnográfica* nas suas técnicas de observação, mas que constrói seus objetos pela referência a problemáticas *sociológicas*. O sociólogo não pode, com efeito, assim como o etnólogo, se contentar em descrever um campo

particular (uma comunidade humana de dimensões limitadas) e em analisar sua subcultura. Apesar do interesse intrínseco de tais descrições monográficas e sociográficas, é necessário tentar passar do particular para o geral, descobrindo no próprio terreno observado formas sociais [...] suscetíveis de estar igualmente presentes em numerosos contextos similares [...]. (BERTAUX, 2010, p. 23, grifos do autor).

Em ressalva, o autor explica que o termo etnossociologia esquece, ainda, a dimensão histórica, importante para a explicação dos fenômenos. Tal problema, no entanto, segundo o autor, está sendo superado e, cada vez mais, as pesquisas da área começam a realizar o que vem a ser a perspectiva etno-histórica-sociológica. Por concordarmos com essa ótica, consideramos necessário enriquecer nossa análise com explicações históricas, vez que a forma como a leitura é vista ao largo de construções históricas específicas altera substancialmente as experiências dos sujeitos.

Esses são, de acordo com Bertaux (2010), os pressupostos que abalizam a proposta etnossociológica, que, como vimos, se insere no escopo dos estudos de caso, se delinea à luz de uma análise indutiva e tem como objeto de estudo as narrativas de vida. Necessário se faz, a partir disso, discutir que fenômenos podem ser analisados com base nessa perspectiva. Tal discussão se realiza a seguir.

3.2 Os fenômenos de estudo da etnossociologia

Bertaux (2010), além de afirmar as bases epistemológicas da etnossociologia, procura discutir quais poderiam ser os objetos de estudo dessa vertente metodológica, ou seja, aqueles objetos que as narrativas de vida têm a potencial eficácia de explicar. Para ele, tais fenômenos são as dinâmicas dos mundos sociais, as categoriais de situação e as trajetórias sociais.

No que se refere à pesquisa acerca das dinâmicas dos mundos sociais, a etnossociologia, segundo Bertaux (2010), reconhece as diferenças existentes entre os mundos sociais e, por isso mesmo, das lógicas sociais que os regem e os fazem funcionar. “Um mundo social se constrói em torno de um tipo de atividade específica” (BERTAUX, 2010, p. 25). Assim, para entender o funcionamento de nossa sociedade global, denominada pelo autor de macrocosmo, o autor explica que os mundos sociais seriam espécies de mesocosmos, os quais são formados por diferentes microcosmos. Partindo dessa lógica, o estudo dos microcosmos aponta hipóteses que constroem os mesocosmos, de modo a aproximar todos aqueles.

Outro objeto de estudo da pesquisa etnossociológica são as categorias de situação. Para esses objetos, as narrativas de vida permitem “identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27). Assim, as trajetórias de mães que educam seus filhos, de jovens em busca de emprego, de pessoas sem teto, por exemplo, são fenômenos que se encaixam nessa abordagem. As categorias de situação não se confundem com os mundos sociais, pois os sujeitos que compõem cada situação não compartilham atividades comuns, mas sim situações.

Por fim, o terceiro objeto fecundo de estudo na pesquisa etnossociológica, pelo qual nos interessamos mais profundamente, é o das trajetórias sociais. Nosso interesse decorre do fato de considerarmos que nossa pesquisa se insere nessa categoria. Como o próprio nome sugere, as trajetórias sociais se referem à movimentação dos sujeitos dentro de uma dada categoria, a exemplo da ascensão social, da mudança de profissão e, em nosso caso, da construção do(s) autoconceito(s) de leitura. Bertaux (2010, p. 28) adverte que, no estudo das trajetórias sociais, o pesquisador precisa ter o cuidado em circunscrever o grupo de estudo: as expressões “ascensão social” ou “queda social”, por exemplo, recobrem

uma tal variedade de percursos que o objeto se revela dificilmente controlável. [...]. O pesquisador que se engajar no estudo genérico de “trajetórias sociais” não especificadas previamente correrá o risco de confrontar-se com tal variedade, que esta ultrapassaria suas possibilidades de análise.

Advertidos disso, delimitamos que os sujeitos de nossa pesquisa fossem professores de escolas do município de Fortaleza que lecionam ou tenham lecionado em turmas do ensino fundamental I do eixo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano. Nossa escolha advém do fato de considerarmos que esses professores são responsáveis pela inserção da leitura na vida de muitos estudantes advindos, em muitos casos, de realidades em que a experiência da leitura é escassa. Assim, acreditamos que a forma como esses professores narrativizam suas experiências de leitura é estritamente importante para a concepção que eles têm do ato de ler. Além disso, a escolha por professores se justifica pelo fato de nós estarmos inseridos nesse meio, o que facilita nossa aproximação com esses sujeitos. A partir dessa delimitação, foram entrevistados oito sujeitos, ao longo do mês de agosto de 2018.

Realizada a discussão dos fenômenos possíveis de serem estudados à luz da etnossociologia, empreendemos, no tópico a seguir, a discussão das técnicas utilizadas na geração e na análise dos dados, quando o pesquisador se vale dessa proposta metodológica.

3.3 As técnicas da pesquisa etnossociológica

Diferentemente da abordagem hipotético-dedutiva, que desenvolve hipóteses a partir da teoria, a fim de verificá-las nos dados, a abordagem etnossociológica procura construir hipóteses plausíveis, uma vez que a única coisa que o pesquisador sabe ao ir a campo são (pre)conceitos, lugares-comuns construídos baseados na experiência. Portanto, as técnicas da pesquisa etnossociológica “não procuram tanto verificar hipóteses colocadas *a priori* quanto compreender o funcionamento interno do objeto de estudo e elaborar um modelo desse funcionamento do objeto de estudo sob a forma de um conjunto de hipóteses plausíveis” (BERTAUX, 2010, p. 28-29). Uma vez que permitem o estudo dos fenômenos a partir de saberes práticos, as narrativas de vida podem ser também chamadas de narrativas de práticas, que têm “afinidade profunda com a *ação em situação*” (BERTAUX, 2010, p. 29, grifos do autor).

A partir desse construto, Bertaux (2010) chega à conclusão de que são as narrativas de vida o método que melhor permite a construção de um pensamento sociológico baseado na ação em situação. Nessa perspectiva, “a narrativa de vida, como testemunho da experiência vivida, traz, entre outras, a dimensão temporal, *diacrônica*, que é também a da articulação concreta, na ação, de “fatores” e de mecanismo muito diversos” (BERTAUX, 2010, p. 31, grifos do autor).

Assim, a diferença entre a etnossociologia e os métodos tradicionais de pesquisa qualitativa reside na função dos dados para aquela abordagem. Sendo assim, afirma o autor que, na pesquisa qualitativa tradicional, os dados têm a função de fornecer estatísticas e verificar/comprovar as hipóteses anteriormente construídas acerca de um dado fenômeno. Na pesquisa etnossociológica, ao contrário, os dados

não têm mais a *vocação* de verificar hipóteses, mas permitem ver como “funciona” um mundo social ou uma situação social [...], [pois fornecem] uma descrição em profundidade do objeto social, que considera suas configurações internas de relações sociais, suas relações de poder, suas tensões, seus processos de reprodução permanente, suas dinâmicas de transformação (BERTAUX, 2010, p. 31, grifos do autor).

Tal raciocínio poderia ser desconstruído por autores que consideram que os sujeitos não fornecem a “verdade” sobre os fenômenos ao realizarem narrativas. Segundo Bertaux (2010), além de equivocada, tal afirmação já foi verificada por pesquisas, as quais perceberam que, a partir de narrativas, os sujeitos se sentiram mais abertos para contarem, de forma pormenorizada, suas experiências, pensamentos, considerações, ao contrário do que fizeram a partir de questionários. Além disso, como estudiosos da linguagem, sabemos que a verdade é, meramente, uma questão de construção, de efeito da própria linguagem.

Nessa perspectiva, os dados empíricos têm, portanto, a função de partir do particular para o geral, ou seja, vão ao encontro do raciocínio construído por Bertaux (2010) de que, na pesquisa etnossociológica, o que ocorre é a construção de um corpo de hipóteses plausíveis, construídas a partir de uma perspectiva indutiva de observação dos fenômenos.

Esses são, portanto, os pressupostos que abalizam a metodologia da vertente etnossociológica de pesquisa. A partir disso, realizamos, a seguir, a narrativa de como se deu a construção de nosso objeto de pesquisa.

3.4 A construção do objeto de pesquisa

Antes de descrever como se deu a coleta dos dados desta pesquisa, torna-se relevante narrar o caminho percorrido para a construção de nosso objeto de análise. Essa construção se confunde com nossa formação ao longo do Curso de Mestrado.

Na seleção para o curso, submetemos um projeto também ligado à temática da leitura, mas que procurava analisar por que, mesmo tendo se graduado em instituições cuja discussão acerca da construção dos sentidos do texto é profícua e com materiais didáticos escritos à luz dessas concepções, os professores ainda não conseguiam satisfatoriamente formar leitores maduros e autônomos. No entanto, a orientação de nossa pesquisa, de início, ficou a cargo da professora e pesquisadora Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos, estudiosa que se interessa pela análise de narrativas de vida no âmbito da linguística. Nesse interim, foi necessário adequar nossa temática ao âmbito de pesquisa da orientadora, mas ainda permitindo ligar o estudo das narrativas à temática da leitura.

Assim, a partir de nossas discussões, nossa primeira intenção era, a partir de uma sequência didática para a produção de narrativas de vida sobre aprendizagem da leitura de

alunos do primeiro ano do ensino médio, perceber que influências e estratégias propiciaram, ao longo da vida dos estudantes, sua aprendizagem da leitura. Talvez, pudéssemos ter enveredado por este caminho, porém ele não foi possível. A razão disso é que, para aplicação da sequência didática, escolhemos aplicar um projeto de clube de leitura em uma escola de ensino médio de tempo integral. Apesar da divulgação e do incentivo, aparentemente pelo receio de que trabalhássemos somente textos literários (essa era a justificativa dos estudantes), não houve adesão ao projeto.

Já no segundo semestre de 2017, decidimos, então, uma vez que nossa intenção era descobrir as influências e as estratégias que permitiram/engatilharam o aprendizado da leitura, decidimos ampliar nosso leque de possibilidades para narrativas de vida, agora coletadas em formato de entrevista narrativa oral, de qualquer sujeito que tivesse passado por algum nível de escolaridade. Nesse projeto, avançamos um pouco mais, mas logo encontramos um problema de ordem metodológica: uma vez embasados em Bertaux (2010), não poderíamos, à luz da proposta desse autor, construir hipóteses plausíveis que caracterizassem uma trajetória social se nos valíamos de narrativas de diferentes sujeitos, com idades, profissões, escolarizações e de classes sociais totalmente díspares, portanto com trajetórias sociais diferentes. Enveredar por esse caminho logo se revelou incoerente com nossos pressupostos metodológicos.

Foi nesse momento que, então, a partir da leitura de outros trabalhos também orientados pela Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos, à época ainda orientadora desta pesquisa, bem como de discussões no Grupo de Pesquisa em Linguística e Discurso Autobiográfico – GELDA, percebemos que devíamos definir uma variável de controle que melhor delimitasse os sujeitos que narrariam sua vida. Tal como havíamos pensado no projeto enviado para a seleção do Mestrado, decidimos trabalhar com professores, mas agora do eixo de alfabetização, que, a partir de nossa percepção profissional, ainda carregam consigo o capital social de serem, em alguns casos, os únicos responsáveis por apresentarem a leitura ou, num sentido mais geral, a escrita para as crianças brasileiras.

Feito isso, o momento foi de redefinição dos objetivos, das questões e das hipóteses de nosso projeto, passo que, à semelhança da seleção dos sujeitos, também nos foi caro. As palavras fugiam ou nos remetiam a vários fenômenos, inabarcáveis em uma pesquisa de Mestrado. Além disso, duas aflições começaram a ficar mais latentes. A primeira delas, que nos acompanhava desde o primeiro dia da disciplina de Métodos de Investigação em Linguística, era conseguir definir em que medida o estudo da leitura, atrelado ao de narrativas, compete à ciência Linguística. Essa angústia, que parecia não cessar, inúmeras vezes nos fez cogitar a

possibilidade de mudança do tema ou, mesmo, a de desistir do curso. Mesmo assim, procuramos seguir e, em meio a conversas com professores pesquisadores em Linguística Aplicada e, também, com os integrantes do GELDA e com nossa orientadora, chegamos à conclusão de que compete também à Linguística não somente o estudo dos fatos de descrição e análise da língua, nem somente o da análise do discurso em suas mais diferentes vertentes, mas também o da formação dos professores de Língua Portuguesa e, nesse interim, sendo a leitura a mediação, via escrita, da interação entre leitor e produtor, é tarefa da Linguística entender seus meandros estratégicos, bem como os capitais culturais que nela interferem. Além disso, os próprios pressupostos teóricos de que nos valem realizam a discussão do fato de ser a leitura objeto de investigação interdisciplinar, sendo a Linguística uma das principais áreas que podem ajudar no entendimento desse objeto.

Uma outra angústia que começou a nos afligir, esta mais tardiamente, foi o fato de sermos integrantes do GELDA e, dessa maneira, à semelhança dos integrantes que desenvolveram e desenvolvem pesquisas atreladas ao grupo, acharmos que deveríamos contribuir, em alguma medida, com a pesquisa em narrativas de vida. Essa aflição, menos angustiante que a primeira, mas, sem dúvidas, muito influenciadora na construção de nosso objeto, logo foi sanada quando conhecemos as considerações de Jorge Larrosa, pesquisador espanhol, cujas ideias foram discutidas em nossa fundamentação teórica. Conhecemos este autor por intermédio da leitura da pesquisa de Ribeiro e Gonçalves (2003), evocada em nossa introdução. Do conhecimento do pensamento de Larrosa até a qualificação, ascendemos bastante na construção de nosso objeto e, portanto, do projeto de pesquisa.

Na qualificação, uma das imensas colaborações que recebemos de nossa banca foi o fato de, pela leitura do projeto, não ser possível entender claramente o objetivo da pesquisa. Sem dúvida, essa crítica, apesar de somente percebida por nós na qualificação, era totalmente lógica. A escrita da justificativa do projeto, tópico que melhor define os objetivos da pesquisa, passou por muitas reescritas ao longo de 12 meses de construção, o que a fez ter trechos que ainda diziam respeito ao projeto que fizemos para a seleção. Um outro fato que corroborou essa percepção da banca, também percebido por nós após a qualificação, foi a questão de, inclusive na análise-piloto, estarmos querendo enviar as narrativas analisadas a evidenciar o que nossa fundamentação teórica postulava, o que ia totalmente de encontro à nossa metodologia de pesquisa.

Assim, também depois da qualificação, foi necessário refletir acerca da formulação de nossos objetivos, de maneira que ainda não encontrávamos um norte. Foi então que decidimos

proceder à coleta de dados da pesquisa e, após a análise das primeiras entrevistas, começar a repensar a formulação dos nossos objetivos, o que desaguou na construção dos objetivos apresentados atualmente.

Após a construção de nosso objeto e com os objetivos delineados, partimos para a etapa de geração dos dados, que se valeu da proposta clínica de coleta, com base na proposta de Maia-Vasconcelos (2005). A discussão e narração disso ocorre no tópico a seguir.

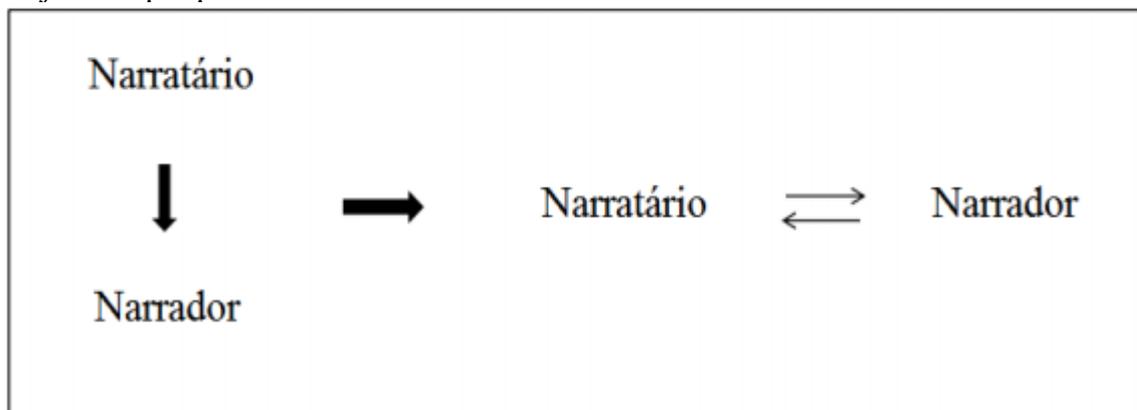
3.5 Geração dos dados

A fim de realizar a geração dos dados, utilizamo-nos da entrevista clínica, tal como refletida por Maia-Vasconcelos (2005). Acreditamos que, ao invés da entrevista estruturada ou semiestruturada, a utilização da entrevista em sua vertente clínica oportuniza uma maior aproximação entre pesquisador e sujeito, além de dar a este uma maior possibilidade de reflexão sobre o que diz, tendo em vista que esse método se configura como

uma forma de escuta que valoriza o que o sujeito tem a dizer, o que ele conhece sobre o que sente, o que espera de si mesmo e de suas habilidades. Procuramos dar-lhe voz a fim de que reconheça em suas fragilidades os pontos de apoio de que necessita para o autoconhecimento e a ego-dependência. (MAIA-VASCONCELOS, 2005, p. 12)

Assim, a entrevista clínica se revela como método em que o pesquisador se volta atentamente para o que o sujeito tem a dizer, ao invés de procurar nele evidências daquilo que deseja encontrar. Nas vertentes tradicionais da entrevista, ao ser avisados dos objetivos da pesquisa, o sujeito tende a dizer aquilo que o pesquisador objetiva, ao invés de narrar suas experiências. Ao contrário disso, a perspectiva clínica permite que haja uma troca, uma interação, uma conversa, o que retira da entrevista uma relação verticalizada, dando vez a uma horizontalidade entre pesquisador e entrevistado, tal como se evidencia na Figura 2, exposta a seguir.

Figura 2: Passagem de uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada entre sujeito de pesquisa e entrevistador.



Fonte: Maia-Vasconcelos (2005, p. 32).

Tal relação estabelece uma relação recíproca entre o sujeito, narrador, e o pesquisador, narratário. Enquanto este se volta atentamente para o que o sujeito tem a dizer, na tentativa de perceber os sentidos subjetivos construídos pela narração, aquele narra sua trajetória de modo a enfatizar seus conhecimentos, sem a possível intenção de querer confirmar julgamentos anteriores. Queremos dizer com isso não que as vertentes tradicionais sejam métodos inseguros de pesquisa, mas que a entrevista clínica, por seu forte apelo indutivo, constrói saberes a partir da interação que se dá nela e por ela:

[...] a clínica é a interação entre o sujeito e a situação refletida diante de um outro sujeito, o pesquisador, e que implica uma dinâmica ao mesmo tempo psicológica e social. Essa interação constrói um saber, muitas vezes desconhecido pelo sujeito, provavelmente também novo para o pesquisador, fazendo nascer uma relação de diálogo intenso e profundo. A clínica se faz então quando os sujeitos de interação remontam à fonte mesma da capacidade humana de saber, de pensar, de refletir, formando uma relação profunda e dinâmica com esse saber. Não um saber cristalizado, petrificado nos grandes livros, mas o saber comum que desenvolve o pensamento coletivo da sociedade. (MAIA-VASCONCELOS, 2005, p. 17).

Nesse contexto, a perspectiva clínica, ao encontro do que propõe Bertaux (2010), é um método de coleta que possibilita a construção de saberes a partir do que os sujeitos têm a dizer, pois a técnica “se prende à escuta de uma singularidade como reveladora, não dela mesma, mas, pelo discurso recolhido, de um vivido social. Ela visa a coletar o conhecimento específico do qual um narrador é o portador suscitando sua expressão” (MAIA-VASCONCELOS, 2005, p. 37). Assim, a clínica se configurou como o melhor desenho de vertente metodológica para a geração de nossos dados, uma vez que pudemos, a partir da forma como os sujeitos construíram

suas narrativas, estabelecer hipóteses plausíveis acerca dos objetivos que nos propomos alcançar.

Ressaltamos que a escolha por narrativas de vida como objeto de estudo se dá em razão de esse gênero discursivo, consoante Viana (2012), carregar consigo a qualidade de, à medida que narram os fatos conforme suas percepções subjetivas atuais, os sujeitos poderem refletir acerca dessas experiências. Assim, de acordo com o que afirma Josso (2010), a narrativa tem um caráter autoformador, uma vez que, por meio da reflexão que realiza, o sujeito tem a possibilidade de ressignificar o seu agir, com vistas a transformar suas ações. Nesse contexto, de acordo com Ribeiro (2008, p. 42), a narrativa “se revela como um meio capaz de provocar o enfrentamento das representações individuais e coletivas emersas na enunciação, o que, inevitavelmente, resultará, em menor ou maior grau, na (re)estruturação da identidade do locutor”. Assim, os sujeitos têm a possibilidade de (re)apresentar e de (re)construir sentimentos, sensações, representações, que são avaliadas e transformadas através de um processo metacognitivo, de maneira que, via narrativa,

[...] os referentes sobre a prática educativa são introduzidos, retomados e deslocados continuamente na enunciação, conferindo à dinâmica discursiva um fluxo capaz de provocar processos metacognitivos e (trans)formações no agir comunicativo do sujeito que enuncia. Quando o sujeito fala de seus sentimentos, de suas impressões, expõe seus julgamentos e se posiciona, necessariamente avalia maneiras de ser na prática educativa e, portanto, (re)visita e ressignifica aspectos identitários da figura do professor.

Essa situação avaliativa a que o locutor se sujeita [...] consiste na mediação de operações metacognitivas que levarão a uma mudança de status na ordem social. (RIBEIRO, 2008, p. 42).

O desdobramento disso, portanto, no que se refere a sujeitos professores, pode se refletir nas escolhas metodológicas empreendidas em sala de aula, cooperando para uma aula de leitura produtiva. Dessa forma, à medida que geramos os dados, também fornecemos aos participantes a possibilidade de pensar suas concepções sobre o ensino de leitura e sobre sua formação leitora, (re)avaliando esses conceitos sobre o ato de ler e sobre o ensino dessa habilidade.

A partir dessas considerações, entrevistamos 8 professores que atuaram e/ou atuam em turmas do eixo de alfabetização da cidade de Fortaleza. Nossa escolha por esses sujeitos se dá pelo fato de não somente eles já terem experienciado o contato com a leitura, mas também por, ao menos em teoria, terem o papel de introduzir seus alunos no mundo da leitura. Além disso, nosso interesse por esses sujeitos se dá devido estarem eles vivenciando a realidade, ou seja, são eles que vivem as dificuldades e facilidades, as angústias e felicidades, promovidas por suas

próprias experiências particulares de leitura e pelas experiências vivenciadas em suas práxis pedagógicas.

Aqui, vale ressaltar que, a fim de construir hipóteses que partem do individual para o coletivo, o pesquisador precisa se valer de princípios para coletar a amostragem, os quais, segundo a proposta etnossociológica de Bertaux (2010), são a variedade das posições, a diferencialidade e a exigência de variação.

A primeira, a variedade das posições, diz respeito ao fato de ser necessário que o pesquisador encontre diferentes opiniões acerca de uma mesma realidade, tendo em vista que o que ele pesquisa não é a realidade objetiva, mas sim como os sujeitos percebem essa realidade. A segunda, a diferencialidade, se refere ao fato de diferentes pessoas, que assumem o mesmo status numa dada realidade, podem percebê-la e interpretá-la de diferentes maneiras, uma vez que seus percursos de vida são diferentes. Por fim, a terceira, a exigência de variação, considera que o pesquisador precisa coletar “a maior variedade de testemunhos possíveis” (BERTAUX, 2010, p. 37).

Norteados por essas exigências, que dão validade à construção de hipóteses plausíveis na pesquisa etnossociológica, acreditamos que os sujeitos entrevistados recobriram os princípios de coleta elencados por Bertaux (2010): 1) diferentes professores, que tiveram experiências diferentes, que trabalham ou trabalharam com turmas de realidades e necessidades heterogêneas, farão reflexões diferentes acerca de nosso objeto de estudo, obedecendo, assim, ao princípio da variedade das posições; 2) ainda que sejam pessoas com perspectivas diferentes e tenham experiências heterogêneas, os professores assumem a mesma posição frente à realidade, pois todos atuaram em turmas do eixo de alfabetização da cidade de Fortaleza-CE, o que recobre o princípio da diferencialidade; 3) por fim, a exigência da variação foi buscada no momento em que procuramos entrevistar o maior número de sujeitos com que conseguimos estabelecer vínculo para a realização de nossas entrevistas clínicas.

Para realizar a gravação de nossas entrevistas, utilizamos aplicativos de voz que podiam ser utilizados via *smartphone*. Por estarmos na condição de professores de escolas públicas em que professores do eixo de alfabetização trabalham tornou-se mais fácil realizar contato com os sujeitos de nossa pesquisa, o que oportunizou uma construção mais rápida da confiança deles para realização de nossa entrevista, premissa fundamental colocada por Maia-Vasconcelos (2005) para a concretização de uma entrevista clínica, uma vez que, para abrir os horizontes e reflexões acerca de suas vidas, os sujeitos precisam se sentir à vontade e estabelecer uma relação de confiança com o entrevistador. Sabemos, como salienta a autora, que o uso do gravador torna

a situação da entrevista embaraçosa. Assim, ao já termos um contato cotidiano com os sujeitos da pesquisa e, portanto, com eles compartilhar muitos dos dilemas e felicidades da profissão, acreditamos que isso trouxe uma interação mais horizontal entre pesquisador e entrevistado, tendo em vista que, em nossa percepção, muitos entrevistados aparentemente esqueceram da presença do gravador.

Como guia para a realização da entrevista, utilizamos os seguintes pontos:

- Conte para mim como foram suas primeiras experiências de leitura.
- Após a infância, houve momentos marcantes seus com a leitura?
- Depois da infância, esses momentos se repetiram?
- Houve algum livro ou qualquer coisa que você leu que tenha marcado você? Como você se sentiu? Por que você acha que isso aconteceu?
- Você acha possível atingir a subjetividade de seus alunos, mesmo eles ainda sendo tão novos? Se sim, como você costuma fazer isso?
- As experiências narradas por você influenciam ou influenciaram na sua atuação docente?
- A leitura da escola é diferente da leitura de casa, familiar?
- Conte para como foram suas experiências com a leitura ao longo da vida.

Tais pontos foram apenas um norte para nossa entrevista. Como aponta Maia-Vasconcelos (2005), uma vez que, numa entrevista clínica, a interação se dá somente em sua ocorrência, novos pontos podem aparecer ou, mesmo, podemos nem ter que mencionar todos eles, porque, nessa vertente de geração dos dados, quem guia a conversa é o próprio sujeito, cabendo ao pesquisador realizar uma escuta atenta aos sentidos que o entrevistador constrói em sua fala, além de externar interesse pela fala dos sujeitos, por meio de marcadores discursivos, gestos corporais e expressões faciais.

Vale ressaltar que, na metade das entrevistas, começamos a perceber o seguinte fenômeno: os pontos estabelecidos como motes para as narrativas direcionavam para que os participantes iniciassem suas narrações a partir da infância. Como delinea Meurer (1997), os sujeitos, certamente, têm representações cognitivas que definem as organizações das sequências textuais. Dessa maneira, considerando que estavam narrando a própria vida e com um mote que direcionava para isso, esperávamos que o início da narração se centrasse na infância. Ficamos intrigados com o fato de, quando terminavam a narrativa de suas experiências na infância, os

sujeitos pararem de narrar, ou seja, era como se as experiências de leitura acabassem nessa etapa da vida. Assim, para que continuassem, tínhamos que dar novos motes.

Percebendo isso, da quinta até a oitava entrevista, resolvemos não mais direcionar o início da narrativa para a infância, pedindo apenas que falassem sobre suas experiências com a leitura ao longo da vida. Da mesma forma que as quatro primeiras entrevistas, também as últimas iniciavam na infância e, caso não déssemos novos motes para que continuassem, os participantes findavam a narração. Em nossa análise, tecemos considerações acerca disso.

A partir dessas considerações, partimos, neste momento, para a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa e do contexto em que ocorreram as entrevistas. Para manter o sigilo de nossa pesquisa, a fim de identificar cada participante, utilizamos o código *P*, que se refere à palavra *professor*, mais o número, que se refere à ordem crescente das entrevistas. A exemplo disso, o código *P8* indica o oitavo professor por nós entrevistado.

P1 é professora pedagoga, funcionária pública municipal de Fortaleza há 8 anos. À época da entrevista, ela ministrava aulas de todas as disciplinas para o primeiro ano e aulas de história e geografia para o terceiro ano. P1 é colega de trabalho do autor desta pesquisa. A entrevista ocorreu à noite, na casa da professora, em 27 de outubro de 2017. A entrevista ocorreu nessa época por conta de ter sido utilizada para a construção dos objetivos da pesquisa, ainda durante a escrita do projeto. O que facilitou muito a entrevista foi o fato de, antes de começarmos, a filha da professora, de 9 anos, ter interrogado o pesquisador acerca de como seria a entrevista e qual o assunto. A professora, que ouviu toda a conversa entre o pesquisador e a criança, pareceu ficar mais à vontade por conta disso. Ao longo de sua narrativa, inclusive, a docente compara o ensino de leitura vivenciado por sua filha com o de seus alunos.

P2, de 44 anos, também é professora pedagoga e, desde que terminou sua graduação, é funcionária pública municipal de Fortaleza, totalizando 14 anos de exercício dessa função. Apesar de já ter dado aulas em outras séries, a professora, em sua carreira, sempre esteve vinculada a turmas do eixo de alfabetização e afirma enfaticamente que não gosta de lecionar em turmas de educação infantil ou de quarto e quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O único momento em que precisou se afastar da docência foi durante os meses de agosto de 2015 a julho de 2016, época em que teve problemas nas pregas vocais e, posteriormente, se acidentou. Vale ressaltar que, desde sua posse como funcionária pública, P2 trabalha na mesma escola, inclusive a mesma em que trabalha o autor desta pesquisa. À época da entrevista, a professora ministrava aulas de todas as disciplinas para o primeiro ano do Ensino Fundamental I e aulas de história e geografia para o segundo ano do Ensino

Fundamental I. A entrevista com P2 ocorreu numa das salas da escola em que ela trabalha onde não havia aula no momento em que se realizou a gravação.

P3 tem 32 anos, é pedagoga e, à semelhança de P2, é funcionária pública da rede municipal de Fortaleza desde o término de sua graduação, também atuando na mesma escola desde sua posse, portanto é colega de trabalho do autor desta pesquisa. A entrevista com P3 foi uma das mais complicadas, pois a professora insistiu para que ocorresse na sala dos professores, local que, apesar de calmo, logicamente, tem uma grande circulação de pessoas. À época da entrevista, assim como P2, P3 ministrava aulas de todas as disciplinas para o primeiro ano do Ensino Fundamental I e aulas de história e geografia para o segundo ano do Ensino Fundamental I.

P4 tem 46 anos e é pedagoga servidora readaptada⁵ de Fortaleza. Sua readaptação se deu em virtude de problemas nas pregas vocais. Por conta disso, a professora é auxiliar da direção da escola onde trabalha o autor desta dissertação, atuando como coordenadora do projeto Mais Educação e como uma espécie de vice-diretora há 5 anos. Como professora, P4 lecionou aulas principalmente para turmas de educação infantil, apesar de ter passado um ano como professora regente A⁶ de turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I. A entrevista com P4 ocorreu na sala da direção, local calmo, onde se encontravam somente ela e o pesquisador ao longo da entrevista.

P5 tem 24 anos e é estudante de graduação em Pedagogia. Apesar de ainda ser estudante, P5 atua como docente de turmas do Ensino Fundamental I de escolas particulares de Fortaleza desde 2015. A entrevista com P5 ocorreu na casa de sua avó, onde passava alguns dias. À época da entrevista, a docente estava de licença saúde por conta de problemas psicológicos que, segundo ela, a acometeram em virtude da rotina escolar. Quando não estava de licença, ela lecionava aulas de todas as disciplinas para duas turmas de terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

P6, também pedagoga, é servidora municipal de Fortaleza há 15 anos e tem 57 anos de idade. À época da entrevista, a professora lecionava aulas como regente A de uma turma de quinto ano do ensino fundamental I e da Educação de Jovens e Adultos – Nível II (EJA II) da

⁵ O servidor readaptado é aquele que, por conta de problemas de saúde ocasionados em virtude de seu trabalho, é alocado numa função diferente da de professor regente.

⁶ Os professores regentes A, na Prefeitura de Fortaleza, são aqueles que têm maior carga horária em uma mesma turma do Ensino Fundamental I, totalizando normalmente 13 horas semanais, das 20 horas totais. Esses professores, à época de realização de nossas entrevistas, eram responsáveis, principalmente, pelas disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências.

escola onde também atua o autor desta pesquisa. A professora já passou por diferentes escolas que compõem a rede pública municipal de Fortaleza, estando apenas há dois anos lotada em turmas que não fazem parte do eixo de alfabetização, ainda que permaneça no eixo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. A entrevista com P6 ocorreu na biblioteca da escola onde ela trabalha e, apesar das inúmeras ligações que a professora recebia durante os primeiros minutos, tudo acabou fluindo bem.

P7 é pedagoga, tem 49 anos e é servidora pública vinculada à Prefeitura de Fortaleza e ao Governo do Estado do Ceará. Como servidora estadual, P7 tem 23 anos de carreira e está há 5 anos readaptada por conta de problemas nas pregas vocais. Nessa esfera, ela é lotada como professora de apoio à biblioteca de uma escola de ensino médio em tempo integral. Como servidora municipal, a professora tem 15 anos de carreira e, à época da entrevista, lecionava aulas de história, geografia, religião e artes para turmas de Infantil V e de terceiro ano do Ensino Fundamental I da mesma escola onde trabalha o autor desta pesquisa. Depois de readaptada na esfera estadual e não conseguindo o mesmo direito na municipal, a professora preferiu não ser mais lotada como regente A, pois, segundo ela, a responsabilidade de alfabetizar crianças, ação de que fez até a época de seus problemas, poderia prejudicar ainda mais suas pregas vocais. Além da longa carreira como servidora pública, P7 atuou como docente de escolas particulares nos primeiros anos da década de 1990 até assumir o cargo na rede estadual em 1995.

P8 tem 52 anos e, à semelhança das demais, é pedagoga. Essa professora trabalhou durante 23 anos como docente de uma escola particular de Fortaleza, cujos proprietários eram membros de sua família. Após esse tempo, ela resolveu ingressar no serviço público, sem vínculo efetivo, no qual passou 6 anos. Durante o período em que foi servidora municipal de Fortaleza, a professora atuou como regente A de turmas do eixo de alfabetização. Ao longo de todo esse período, P8 também mantinha em sua casa uma escola de reforço para crianças que cursavam do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Após o término de seu contrato com a Prefeitura de Fortaleza, a professora passou um ano sendo motorista particular de aplicativos e, além disso, trabalhou por três meses como substituta da mesma escola particular onde atuou por 23 anos de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I. No início de 2018, desiludida com a profissão e sem emprego, a professora foi convidada para ser babá de uma família de médicos nos Estados Unidos da América (EUA). Desde então, P8 mora efetivamente nesse país. A entrevista com P8 foi a única gravada por meio do áudio de uma vídeo-conferência entre o pesquisador e a entrevistada, justamente pelo fato de ela não mais morar no Brasil.

Após realizada a geração dos dados, pudemos, então, analisar as narrativas à luz de nossos objetivos. A fim de explicitar como se deu essa análise, que pressupostos a abalizaram e que categorias foram construídas, empreendemos a discussão do tópico a seguir.

3.6 Análise dos dados

Após realizadas as entrevistas clínicas, procedemos à transcrição das gravações. Nesse momento, como sinaliza Bertaux (2010), ocorre uma análise prévia, pois é nele em que o pesquisador tem a oportunidade de analisar o conjunto do corpus que coletou e perceber previamente como procederá a análise e se ainda necessitará de novos encontros para entender alguns fatos narrados que ficaram obscuros nas entrevistas. Maia-Vasconcelos (2005) afirma, ainda, que a transcrição da entrevista deve ser feita no momento exatamente posterior à realização desta, uma vez que gestos, expressões faciais, silêncios, risos, choros etc., que erigem significados importantes às narrativas dos sujeitos, podem se esvaír da memória do pesquisador, se este demorar para transcrever as entrevistas.

A partir disso, nas transcrições (que estão anexas a este trabalho), a fim de manter a identidade dos participantes protegida, utilizamos a descrição do que o sujeito mencionou em referência à sua identidade. Exemplo disso, foi quando, ao citar o nome da primeira escola onde estudou, ao invés de transcrever, intervimos com *[primeira escola onde estudou o sujeito]* para deixar claro ao leitor o que foi dito pelo entrevistado, sem, contudo, expor a face deste.

Feitas as transcrições e realizados os devidos cuidados para a proteção da identidade dos sujeitos, com o fito de realizar a análise dos dados de nossa pesquisa, foi, mais uma vez, em Bertaux (2010) e Maia-Vasconcelos (2005) em que encontramos guarida. Como viemos salientando até aqui, ambos os autores concebem uma coleta que permita ao sujeito sentir-se dono do seu dizer e possa refletir acerca do que aconteceu e do que diz.

Se é necessário um cuidado especial do pesquisador no momento da interação com o sujeito, seja para que este não se sinta invadido ou julgado seja para que este possa se sentir à vontade para abrir a teia de sua vida, também o momento de análise se configura como ponto primordial, pois o pesquisador deve inclinar-se ao que o sujeito disse, sem preconceitos, pré-julgamentos ou, mesmo, buscando os não-ditos. Inclinar-se, no momento de análise, significa, pois, abrir-se para o leque de sentidos e de saberes construídos pelo sujeito em sua fala. A isso, Maia-Vasconcelos (2005) denomina ausculta e deontologia. A primeira se refere a tentativa de

buscar os sentidos mais profundos construídos pelos sujeitos em suas narrativas, sem, contudo, invadir suas intimidades nem extrapolar os limites de seus dizeres, o que se refere à deontologia.

À luz dessa visada, dividimos nossa análise em dois momentos, um para cada objetivo específico formulado. No que se refere ao primeiro objetivo de nossa pesquisa, a partir da escuta dos áudios e de suas transcrições, analisamos a narração e a reflexão das experiências por que passaram os sujeitos à luz das concepções de leitura resenhadas no capítulo anterior. Uma vez que o corpus coletado se demonstrou desafiadoramente heterogêneo, estabelecemos três categorias de análise para ambos os objetivos, a fim de manter o didatismo de nossa análise: 1 - narrativas que constroem concepções redutoras de leitura; 2 – narrativas que constroem a leitura como experiência de vida; e 3 – narrativas que constroem a leitura como prática social. Vale ressaltar que, claramente, as narrativas evocam diferentes concepções de leitura, porém, a categorização das narrativas se deu a partir do todo da narrativa.

Da mesma maneira, procedemos a análise do segundo objetivo específico desta pesquisa, considerando, apenas, as narrativas de práxis. Isso significa dizer que, nas entrevistas-narrativas, pudemos separar dois tipos de narração: a narrativa de experiências, utilizada para análise do primeiro objetivo, e a narrativa de práxis, utilizada para o segundo objetivo. Como explicitado, as categorias de análise deste objetivo são as mesmas daquele.

É importante ressaltar de que maneira concebemos cada uma dessas categorizações. As concepções redutoras de leitura dizem respeito àquelas que não veem o ato de ler como compreensão. Orlandi (2012) discute acerca da polissemia do termo leitura. Em todas as definições elencadas pela autora, o elo que permite perceber o gancho significativo entre os conceitos é a compreensão. A partir desse ponto de vista, entendemos que não existe maneira de haver leitura sem compreensão, ou seja, sem afirmar-se sobre o que se leu e refletir-se acerca disso. Algumas narrativas por nós coletadas, porém, parecem marginalizar esse fato intrínseco ao ato de ler. A essas concepções que descartam a compreensão da leitura, damos o nome de redutoras.

No que se refere às narrativas que constroem a leitura como experiência de vida, entendemos aquelas que percebem o ato de ler como uma maneira de transformação do si. Certamente, é via interação que ocorre a transformação dos sujeitos. Porém, nessa categoria, encaixam-se as narrativas que entendem a leitura a partir de um projeto de autocompreensão de si, num viés mais introspectivo e individual, portanto numa relação do sujeito consigo mesmo.

Na categoria das narrativas que constroem a leitura como prática social, estão imersas aquelas que entendem o ato de ler como uma maneira de engajamento cidadão e de participação ativa nas diferentes instituições em que os sujeitos se engajam. Assim, essas narrativas veem a leitura na relação do leitor com outros sujeitos, considerando aí relações de poder e de autoridade, já que a escrita é uma das mediadoras do processo de interação nas diferentes esferas de discurso.

Realizado esse caminho analítico, pudemos, então, formular nossas hipóteses plausíveis acerca de que autoconceitos de leitura são erigidos a partir das narrativas de vida dos sujeitos entrevistados, objetivo geral da presente pesquisa. O adjetivo plausível é usado em nosso caso, pois, como estamos apoiados em Bertaux (2010), não nos interessa formular verdades ou premissas acerca do objeto que estudamos – uma vez que, em torno da complexidade que envolve o macrocosmo, a verdade é sempre uma versão –, mas sim entender como se dão as relações que entram em jogo dentro do contexto que analisamos.

Isso significa dizer que outro pesquisador, em outro contexto, seja situacional, temporal etc., poderá formular diferentes hipóteses, também plausíveis, para o objeto de nosso interesse. No último tópico dedicado ao entendimento da pesquisa etnossociológica, Bertaux (2010) discute acerca da generalização dos resultados. O autor confirma que, cara ao sociólogo, a generalização é um aspecto relevante da pesquisa. Para ele, as generalizações realizadas nunca interpretarão em exaustão todo o macrocosmo ou, mesmo, o mesocosmo. Na verdade, as generalizações, realizadas a partir dos critérios apontados para a construção da amostragem, apontam aspectos pelos quais pode-se entender os mecanismos que regem uma dada realidade, mas não completamente.

Maia-Vasconcelos (2005) considera, ainda, que, na vertente clínica, surgem possibilidades de interpretação dos discursos, jamais verdades absolutas. Nesse contexto, reflete a autora, a clínica do discurso se refere-se à clínica da aproximação, e não da exatidão. Por isso, ao analista clínico, interessa interpretar aquilo que o sujeito, emaranhado pela escolha de suas palavras, sequer imaginava que tinha o que dizer ou que queria dizer, mas, uma vez imbricado por discursos, deixa saliente em sua narração.

A partir desses pressupostos e desse caminho analítico, realizamos a análise dos dados desta pesquisa. Os capítulos seguintes são direcionados a isso. Assim, no próximo capítulo, analisamos o que se refere ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, enquanto que, no capítulo cinco, realizamos a análise do estipulado para o segundo objetivo específico desta pesquisa.

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA INFERÍVEIS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA

O primeiro objetivo desta pesquisa visa analisar que concepções de leitura emergem das experiências narradas pelos sujeitos. Como dito no capítulo anterior, três categorias foram construídas a partir da análise dos dados. No primeiro tópico deste capítulo, analisamos as narrativas de experiência que constroem concepções redutoras de leitura; no segundo, as narrativas que nos permitem inferir a leitura como experiência de vida; por fim, no terceiro tópico, analisamos as narrativas que constroem a leitura como prática social.

4.1 Narrativas de experiência que constroem concepções redutoras de leitura

Começamos a análise pela narrativa de P1. A professora inicia falando que, em virtude de uma infância esvaziada de recursos e da ausência da presença da mãe por conta do trabalho, não pôde ter a leitura incentivada em sua vida.

A minha mãe nunca trabalhou leitura, sabe? Minha mãe, assim, ela teve muita vontade de estudar, mas a minha mãe vive para o trabalho. Da forma dela, ela incentivava... Assim... Incentivou os estudos, né? Mas ela não tinha essa questão, assim de ler, eu não lembro... Da leitura, sinceramente, não lembro.

O que chama atenção nesse trecho da narrativa de P1 é que, uma vez que falava sobre leitura, a narradora compara o ato de ler ao de estudar, corrigindo-se no final. Ela afirma ter a mãe incentivado o estudo, que se confundia com a leitura. Ou seja, aprender a ler, nesse caso, é a maneira que permite o acesso à escola, portanto, aos níveis educacionais mais elevados. Isso se deve, como lembram Foucambert (1994, 2002, 2008) e Street (2014), à escolarização do letramento. A cultura ocidental dignou o ensino da leitura à escola, instituição que, por sua vez, dá sentido à leitura no que se refere ao aproveitamento dela para a construção de poder no ambiente educacional. Não se aprende leitura, nesse âmbito, para compartilhar saberes; aprende-se para detê-los, sem refletir acerca deles, mas para reproduzi-los nas avaliações escolares. Dessa maneira, a mobilização de conhecimentos de mundo, a realização de inferências e a produção de sentidos, atos que, segundo Koch; Elias (2012) e Silva (1999), são intrínsecos à leitura, pois propiciam a compreensão, parecem ficar marginalizados na narrativa de P1, uma vez que, para ela, a leitura se impunha como necessidade, como maneira de acesso

a níveis escolares mais altos, a fim de corresponder aos esforços financeiros da mãe. Tanto é assim que a narradora, ao afirmar sobre como passou a gostar de ler, afirma:

Como eu fui tomar gosto pela leitura? Ai, de mim. A escola também. Tipo assim, mas o gosto pela leitura, é, de conteúdo, tu tá entendendo? Não era assim nada de literatura. Era coisa de conteúdo mesmo, d'eu meter as cara e ler sozinha. “Ah, eu quero ler, eu acho interessante isso aqui, eu vou ler.” Mas não, assim, eu não fui incentivada. [...] Tanto de Pedagogia quanto Ensino Médio mesmo. Entendeu? Eu não tinha esse incentivo.

Nesse ponto de sua narrativa, P1 afirma ser a leitura a apreensão de conhecimentos já estabilizados. Para ela, cabia somente os reter, se quisesse ascender socialmente. Nessa direção, Ribeiro e Gonçalves (2003) e Paula (2008), autoras sobre cujas pesquisas dissertamos em nossa introdução, analisam que a representação que a escola ainda constrói de leitura é aquela que procura tirar informações do texto, ficando na superficialidade desse objeto, uma vez que se centra no que Leffa (2012) chama de interpretação. Nesse contexto, uma vez mais, remete-nos a Street (2014), pois afirma esse autor que pela escrita constroem-se relações de poder e de autoridade. A leitura, segundo narrativiza P1, parece ser a única maneira de ter acesso a isso. Também nesse trecho, ao diferenciar as leituras de “conteúdo” e de literatura, como lembra Silva (1999), impera uma concepção que entende o ato de ler como se somente a leitura dos clássicos literários fosse válida. Percebe-se, a partir disso, que nossa cultura diferencia os leitores conforme suas preferências, dando prestígio aos literários – prestígio esse conferido normalmente a uma elite, a mesma que determina a construção de formas privilegiadas de leitura. Coenga (2011), em sua tese, afirma isso ao analisar as narrativas literárias dos autores Érico Veríssimo e Pedro Nava. Para essa autora, à época da infância dos autores cujos textos foram analisados, imperava a ideia de que somente a elite poderia fornecer um meio suficientemente necessário à construção do letramento. Na contramão disso, Street (2014) e Foucambert (1994, 2002, 2008) lembram que essa ideia se filia a uma visão dominante de letramento, que vê a leitura como uma aquisição de habilidades e, nessa perspectiva, como uma atividade singular, portanto destituída de valores histórico-culturais. A essa ideia, Street (2014) antepõe a de letramento ideológico, que entende a leitura na pluralidade de suas práticas, filiando-se, assim, a Foucambert (1994, 2002, 2008), que, no bojo desse entendimento, percebe que não há iletrados, mas, pelo contrário, maneiras de evidenciar letramento para as diferentes práticas de atuação social.

Ainda no que se refere ao trecho anterior, P1 demonstra não ter sido satisfatoriamente incentivada a ler em nenhuma das esferas sociais de que participava, de modo que coube a ela se esforçar sozinha para se engajar nas práticas letradas dos ambientes em que transitava. No que se refere a essa consideração, lembramos do posicionamento de Foucambert (1994) quando afirma que a escolarização da leitura mais parece um complô político-social para a manutenção do *status quo* da elite, a fim de que as castas não sejam desestabilizadas pela massa social. Significa dizer, no entendimento de Foucambert (1994), que, uma vez que o conhecimento é principalmente partilhado por meio de textos escritos, a escola acaba sempre por entregar à sociedade cidadãos que ainda não são plenamente capazes de significar a leitura no que concerne à pluralidade de suas práticas, de maneira que os sujeitos não poderão, via escrita, informar-se e criticar a dominação das classes mais elitizadas. Assim, para o autor, a escolarização do letramento é uma conspiração política para a manutenção da desigualdade social, com vistas à aceitação desse interim como uma realidade inevitável e natural. Conclui Foucambert (1994) que, face a essa realidade, a única possibilidade de formar leitores é haver políticas sociais para tal fim, e não somente educacionais.

Ressaltamos que, após terminar a primeira frase do trecho analisado, P1 ficou pensativa, com o semblante espantado. Parecia, assim, que não havia muito o que dizer acerca do “tomar gosto pela leitura”. Essa atitude, aliada ao que disse a professora, nos permite inferir que a leitura como estudo, ou seja, a leitura como modo de apreensão da ciência dominante retira do ato de ler o que, para Freire (2003) e Freire; Macedo (1994), lhe é intrínseco: a leitura do mundo por meio da leitura da palavra, com vistas à colaboração recíproca entre essas leituras. Para este autor, a compreensão só se efetiva quando o leitor entende ser a leitura um projeto de interpretação do (seu) mundo, e não como uma atividade imposta, que se justifica por si. P1 confirma essa inferência da seguinte maneira:

[...] eu acho que eu tive que aprender cedo a ter responsabilidade, por isso sempre tive esse ímpeto, essa vontade de trabalhar e de querer... Não sei como nomear... Ler profissionalmente. Não sei se é esse o nome que dá. Tipo... **Era uma obrigação! Pronto! A palavra é essa mesmo: obrigação! A leitura pra mim era uma obrigação**, porque daquilo dependia a minha melhora, assim, é, uma melhora do futuro. (grifos nossos, em decorrência do tom elevado que a professora utilizou ao proferir o trecho em destaque).

Efetiva-se, dessa maneira, a conclusão de que as experiências de P1 foram, em sua maioria, redutoras do ato de ler, na medida em que retiraram da leitura o caráter de atuação

social e de compreensão do mundo. Na esteira disso, P1, ao que parece, vivenciou práticas de letramento que se limitavam a uma concepção autônoma. Assim, remetemo-nos também ao pensamento de Street (2014). Só somos obrigados a realizar aquilo que nos é imposto: ao dizer que sentia a leitura como obrigação, P1 afirma, por conseguinte, que, ao largo de suas experiências, a imposição do ato de ler à maneira como a escola, influenciada pelo letramento dominante, orienta, não lhe permitiu perceber a leitura como atividade que se realiza socialmente, mas como única maneira de adquirir poder e ascensão.

Ao encontro do que narrativiza P1, apesar de num contexto diferente, P2 afirma:

Eu digo sempre que a minha primeira contadora de história foi a minha mãe, né. Então, a minha mãe, ela fazia da nossa casa uma escola, porque ela dizia assim: ela deixava algumas crianças, algumas colegas minhas, irem pra minha casa, e a gente fazia as nossas tarefas da escola, e ela colocava, lembro como se fosse hoje, que ela colocava uma mesa no quintal e ela tinha um sino e, depois dessas tarefas que a gente fazia da escola, lá vem ela tocando o sino. Depois ela fazia um lanche pra gente... Isso foi despertando esse mundo da leitura pra mim. Pra eu fazer as minhas refeições, ela colocava a gente em cima da mesa e, assim, muito particularmente, muito carinhosamente, ela começava a contar histórias com a gente. E, assim, eu sempre gostei desse lado escola-leitura. Quando eu aprendi a ler, eu sempre fui muito valorizada dentro da minha casa em relação a aprender mais e, quando eu me tornei maior, quando eu me tornei muito, eu já sabia desde muito tempo que era isso que eu queria ser: que eu queria ser professora; eu sabia que eu queria ajudar outras crianças a aprenderem, porque, mesmo eu gostando muito de leitura, de escola, em contrapartida, eu tinha uma dificuldade muito grande de aprender. Então, como eu encontrei na escola pessoas que me ajudaram demais e, então, eu queria passar isso pras outras pessoas, eu queria também ajudar as outras pessoas que tinham a mesma dificuldade, eu queria tentar ser esse apoio, essa ponte, essa professora legal, essa professora divertida. É tanto que a minha primeira prioridade dentro de uma sala de aula é que eles sejam felizes dentro da sala de aula, por isso que eu, eu gosto de trazer novidades pra eles, um jogo aqui um jogo acolá, uma atividade diferente, mostrar as letras do alfabeto de maneira diferente. As famílias silábicas, por exemplo, quando eu vou passar pra eles as famílias silábicas, pra cada família silábica, tem uma história, tem um contexto em cima disso, eles se divertem e eu coloco música de relaxamento, eu faço carinho neles na hora que eles voltam do recreio. Então, tudo isso eu acho que cativa. Então, tudo que eu tive quando eu era criança, eu tento passar pra eles e um pouco mais.

Primeiramente, é interessante observar, como vimos na narrativa de P1 e veremos também em outras narrativas, a importância do contato materno e/ou familiar na construção do hábito de ler. No que se refere a P1, por exemplo, o fato de a mãe não ter realizado momentos de leitura com ela a fez perceber essa atividade como obrigação. Ao contrário disso, a narrativa de P2 deixa margem para a reflexão de que é esse contato entre mãe e filha, mediado pela leitura, que incentiva a professora a gostar de ler.

Além disso, chama atenção, na narrativa de P2, o caráter escolar estabelecido para a leitura. A simulação da escola no ambiente familiar ratifica essa ideia. Mesmo esta professora tendo experienciado a leitura de uma maneira mais lúdica em relação ao que narrativiza P1, fica evidente que o ato de ler, na infância de ambas, era uma prática voltada para a escola. É assim quando ela faz referência à professora que hoje se tornou. Street (2014, p. 133) lembra, em pesquisa realizada por ele em escolas dos Estados Unidos, que mesmo os responsáveis pelos alunos concebiam a leitura “como um problema a ser resolvido”, ou seja, entendia-se que o lar era uma extensão da escola, de modo que naquele espaço deveriam ser sanados os problemas apresentados pelos alunos neste.

A partir dessas práticas, pareceu a princípio que o lar era simplesmente dominado pela escola e que isso explicaria a pedagogização do letramento ali. Mas a extensão da interiorização da voz pedagógica para a aquisição e disseminação do letramento sugere que isso é parte de correntes sociais e culturais mais amplas. A coisa é produzida e reforçada pelas discussões sobre letramento nos jornais, pelos rótulos dos brinquedos educacionais, pelos debates políticos e pelo discurso dos pais. Em nossas entrevistas com pais das crianças cujas turmas observamos, encontramos uma ambivalência a respeito da escola como instituição, mas uma pronta adesão à visão pedagogizada do letramento que identificamos ali. Esses pais nem sempre viam a escola como a fonte de valor e legitimidade nessa área; também desenvolviam sua voz pedagógica a partir de outras fontes também. (STREET, 2012, p. 133).

Na análise do autor, percebe-se, então, que a representação que se faz da leitura em diferentes âmbitos de nossa sociedade é a de que ela é, apenas e tão-somente, uma demanda escolar, reduzindo-a a “práticas sociais particulares relacionadas à “aprendizagem”, negligenciando assim a gama de práticas letradas associadas a propósitos e conceitos não escolares” (STREET, 2014, p. 134). Foucambert (1994, 2002, 2008), ao encontro disso, quando analisa politicamente essa abordagem autônoma do letramento, evidencia que a desvinculação do ato de ler das práticas sociais em que a leitura se configura demonstra o caráter político da educação, que ainda forma estudantes que procuram legitimar o discurso das elites e que aprendem a leitura para os fins específicos necessários à manutenção das classes sociais em que se encontram. Na narrativa de P2, percebemos isso: apesar de a mãe realizar a contação de história para o divertimento, para o prazer, essa atitude é simulada num espaço escolar, ou seja, na imaginação de estarem as crianças na escola. A leitura, nessa ótica, continua confinada à esfera escolar, como se se aprendesse a ler somente para este espaço, como se a leitura, portanto, não servisse para o deleite ou para o entretenimento fora da escola.

O problema disso é que, nesse contexto, a mecanização da leitura se torna inevitável. Street (2014) e Orlandi (2012), por exemplo, afirmam que, ao pensar a leitura dessa forma, desvincula-se a reflexão sobre a linguagem daquilo que lhe é pertinente: a ideologia e os discursos que lhe são subjacentes. Inclusive, a narrativa de P2, exposta acima, demonstra que, mesmo após crescer, uma vez que as atividades escolares lhe davam prazer, ela se tornou professora para continuar nesse meio ao qual suas práticas foram modeladas. Ainda fica evidente nesta narrativa a desvinculação da leitura com seus discursos e ideologias: a professora trabalha com jogos de famílias silábicas e a ludicidade em torno disso sempre tem um fim em si mesma.

Acerca de suas experiências de leitura na escola, P2 conta:

Então, assim, cada história que era lido, porque, assim, tanto tinha aquela silabação, aquela repetição realmente, e tinha os textinhos. E aqueles textos, ela [a professora de P2] procurava também, assim como eu também procuro hoje... Se pudesse colocar em prática algo daquele texto, a gente colocava em prática. Se não, ficava na conversa. E ela sempre interagia com a gente. Então, a gente se sentia parte daquilo ali. “Olha, tá falando disso e disso, e vocês? Já viveram isso? Aconteceu com vocês diferente?” Então, assim, a minha professora, na época, ela era o que... Eu analisando ela hoje, é como se ela fosse bastante atual. Ela mesclava, na época, não só o tradicional. Ela [...] dava aquela liberdade da gente interagir em relação àquele contexto da leitura.

Esta fala de P2 garante, em certa medida, que sua aprendizagem da leitura passou pelo confronto de ideias, o que nos permite perceber que a compreensão, no escopo da reflexão de Leffa (2012), esteve presente nas atividades da professora, mesmo durante a alfabetização. É importante ressaltar que, apesar dos comentários acerca da silabação, sabemos que o processo de alfabetização é diferente do de leiturização (FOUCAMBERT, 1994, 2002, 2008), ou seja, a alfabetização requer que o aluno saiba oralizar ou atribua valor sógnico ao que lê; a leiturização, por seu turno, além disso, permite a reflexão sobre o que foi lido, a partir da interpretação global das ideias do texto, considerando, para isso, os discursos que se imbricam no universo textual. No ponto da narrativa acima transcrita, P2 falava sobre suas aulas no período de alfabetização, momento em que os processos referentes à alfabetização e à leiturização devem se imbricar (SOARES, 2004), tal como revela a narrativa da professora. Apesar de não necessariamente ter como ponto de partida a oralização, reconhecemos que a leitura pode passar por esse processo. A alfabetizadora de P2, a partir do que é narrado, parece entender, tal como Kleiman (1997) sublinha, que é necessário promover o embate entre as reflexões suscitadas pela leitura com as visões de mundo do leitor. Também nessa esteira advogam Bakhtin (1993, 1997,

[VOLOCHÍNOV] 2006, 2011), Braggio (1992), Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), Freire (2003) e Freire; Macedo (1994).

A passagem que mais chamou nossa atenção na narrativa de P2 é a que ela conta acerca do momento após o ciclo de alfabetização. Acerca dessa época, ela disse:

Na verdade, foi um baque muito, muito, muito grande, porque eu, eu sempre me vi, porque, assim, eu sempre me analiso, sempre me observo. Então, eu sempre me observei realmente uma criança muito, muito, com uma imaginação muito aguçada, uma criatividade, uma, uma, a fantasia... A fantasia é sinônimo de [nome de P2]. Então, assim, eu adoro tudo isso. E aí fui. Quando eu cheguei na quarta série, foi aí que quebrou, porque até a terceira série ainda era muito ainda lúdica pra mim. Tudo era maravilhoso, tudo era encantamento. Mas, no quarto ano, na quarta série, foi que eu comecei a ter vários professores. Então, aconteceu algo que eu não queria que acontecesse, mas aconteceu: eu me fechei. Infelizmente foi uma época não muito boa pra mim, porque o baque, com esses vários professores, ele fez com que eu me trancasse. Claro que isso foi só uma fase. Graças a Deus, foi só uma fase e eu fiquei um tempo muito assim calada em sala de aula. Não participava de muitas coisas. Tive também, né, o contato, o conhecimento de outros textos. Foi muito bom, mas pra mim era muito mecânico. Então, assim, eu tinha que estudar, eu tinha que aprender. Era como se eu tivesse feito um parto fórceps comigo. E assim, com as outras minhas colegas, não. Eu notava que era tudo normal. Pra mim, não foi normal. E até um tempo que eu tava me observando e vi que isso não tava sendo legal pra mim e eu acabei tipo amadurecendo. A ideia é “não, eu já tô crescendo, eu já tô na fase que eu tenho que mudar de ciclo. Realmente eu tenho que me integrar à série que eu tô e vamo pra frente. [...] em relação a esse meu processo de leitura e escrita, quarto ano foi a quebra. Foi a quebra, porque quebrou aquele, aquela parte lúdica, da brincadeira, da contação de história. É tanto que eu ainda quis resgatar com as minhas colegas, de brincadeira, de fazer, de dar aulas e tudo, mas o interesse das meninas já era outras coisas e não queriam muito, né? Mas é bom porque a gente amadurece. A gente tem que passar por todas essas etapas pra gente amadurecer.

Pelo que conta P2, a escola vai tirando a ludicidade da criança (PASSEGI, 2017). Mais profundo que isso, a escola vai tirando toda a funcionalidade do conhecimento lá adquirido, com atividades que possuem um fim em si mesmas, a aprendizagem pela aprendizagem. Enquanto na etapa de alfabetização, como narra P2, a professora pôde experienciar o lúdico da leitura, justamente por conta da utilização de gêneros que destacam essa qualidade, após esse momento, os gêneros utilizados começam a ser aqueles menos circulantes na vida dos estudantes. É claro que a aprendizagem das habilidades necessárias à compreensão deles são úteis e devem ser refletidas na escola. O problema é que, como demonstra a narrativa de P2, tais aprendizagens não são aplicáveis às práticas sociais em que se engajam/engajarão os sujeitos. Tal interpretação advém do uso de palavras como *baque* e *quebra*, bem como do intensificador *muito* e da comparação do que aconteceu com a professora com um *parto fórceps*. Essas construções demonstram o quão ela se sentiu desolada de suas práticas para acessar as

práticas requeridas pela escola, que, certamente, são aquelas ressaltadas por Street (2014): metalinguagem, padronização da língua, conhecimento ocidental, desvinculação dos textos com o contexto ideológico-discursivo do qual derivam. O problema é que isso parece não ter acontecido somente com P2, pois, como vimos, P1 também retrata essa realidade. Essa parece ser, pois, a representação que fazem da aprendizagem e, conseqüentemente, da prática da leitura.

Apesar de P2 afirmar que saiu dessa crise psicológica a partir de seu amadurecimento e de refletir acerca disso, após essa narração, ela conta:

Então, eu gostava muito de desenhar e, quando eu tive a aquisição da leitura e da escrita, eu comecei a fazer história de teatro quando eu era criança. Assim, com algumas palavrinhas erradas, mas era só uma folha, depois foi aumentando e eu tinha peças de duas folhas de papel almaço inteira, frente e verso, e eu notava, depois, analisando hoje, eram coisas assim do meu dia a dia e do que eu queria ser, porque, fora ser professora, uma coisa que também desde criança eu também gostaria muito era de ser atriz. Então, tem tudo a ver: atriz, texto, né, leitura. Então, assim, eu gostava muito desse lado, e tenho até um grupo de teatro na minha igreja e as peças sou eu que escrevo e algumas adaptadas. Mas, assim, desde criança, a escola aguçou muito isso em mim. A questão desse despertar pra leitura. Eu aprendi que tinha... As peças que eu escrevia, lá pelos 11, 12 anos, eram bíblicas, até hoje são... Eu aprendi que eu tinha que ler muito peças de teatro, que tinha que ler a Bíblia... Eu até comecei a tirar notas baixas na escola, porque, como isso me completava, eu não queria ler as coisas da escola, só queria ler o que era necessário pras peças que eu escrevia. Mas isso passou e eu comecei a aprender a conciliar.

Ao que parece, P2 não relevou o “baque”, o “parto fórceps” que sentiu; o que aconteceu é que ela conseguiu se engajar numa situação efetiva de interação que a permitiu aflorar sua imaginação e sua capacidade criativa, em um espaço social que deu abertura para que isso acontecesse. Nessa realidade, ela sentiu necessidade de utilizar a leitura, porque sabia que, mesmo produzindo textos autorais, ela precisaria aprender a construir legitimidade e poder nessa esfera de comunicação através da leitura da Bíblia e de outros textos necessários para a construção de poder a partir de seus escritos. Nesse enfoque, fica perceptível que a leitura só se efetiva quando podemos encaixar nela nossa história de vida e, a partir disso, dialogar intertextualmente as histórias sociais com a nossa (ORLANDI, 2012; SHOLES, 1991; LARROSA, 2002, 2003, 2004, 2011; BAKHTIN, 1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011). Para isso, ou seja, para estabelecer esses diálogos, é necessário que estejamos engajados em práticas sociais efetivas, de modo a perceber como se dão as práticas letradas na comunidade em que queremos atuar (STREET, 2014). No fim de sua narrativa, ela afirma ter separado “as

coisas da escola” dos textos que escrevia para a igreja de que faz parte. Isso significa dizer que ela percebeu que a escola tinha práticas próprias de letramento.

Além das narrativas de P1 e de P2, no bojo das narrativas que constroem concepções do que aqui chamamos redutoras de leitura, organiza-se, também, a narrativa de P5. A narradora afirma não se recordar bem dos tempos de alfabetização, por isso inicia seu relato já da época em que cursava os anos iniciais do Fundamental I:

Eu lembro da terceira série, eu já lembro, lendo um texto bem bonito pra sala toda, tendo uma leitura boa [...].

Sendo bem realista, era leitura e escrita totalmente voltado pra escola, pra fazer prova, pra passar pra série seguinte e pronto. Eu não tinha uma leitura crítica e eu não sei se eu seria capaz de, em pleno terceiro ano... Mas, no quarto ano, eu já... Se eu fosse fazer alguma leitura, eu tinha uma professora que fazia mais esse processo de reflexão, mas, do terceiro ano pra trás, leitura, paradidático, só pra resolver questões, só isso. Eu acho que não teve aquela coisa do lúdico, do brincar pra aprender nem aprender brincando. Nem nada que tenha tocado. A gente brincava no recreio a brincadeira que a gente quisesse.

O trecho em destaque da narrativa de P5 salienta a questão de, mesmo num período posterior ao de alfabetização, ainda se presar pelo domínio da oralização do texto verbal. Como vimos anteriormente em Foucambert (1994), a boa cadência na oralização da escrita não garante, por si, a construção dos sentidos do texto. A própria narradora, ao refletir sobre essa etapa de sua vida, ressalta que não houve uma leitura crítica. Na esteira disso, fica-se a pergunta, que P5 deixa entrever: o que seria uma leitura crítica, ainda mais para crianças? Os próprios PCN e a BNCC, bem como autores como Bamberger (1997), Koch; Elias (2012), Freire (2003) e Freire; Macedo (1994), permitem que entendamos a leitura crítica como uma maneira de refletir sobre o mundo e sobre a sociedade. Mesmo ainda em séries iniciais, essa atividade se torna possível, se consideramos gêneros como fábulas, contos de fadas, histórias em quadrinhos ou notícias. Tais gêneros, circulantes na vida social dos aprendizes, permitem, a partir de uma linguagem acessível, a reflexão sobre nossas atitudes frente ao mundo e à sociedade, ato que, segundo narra P5, não ocorreu nas aulas de que participou.

Ainda no que se refere ao trecho anterior, parece que a concepção de leitura que sintetiza o ato de ler como resumir as ideias do produtor entra em jogo. Ao afirmar que “era leitura [...] pra fazer prova, pra passar pra série seguinte”, a narradora permite a inferência de que sua experiência passa pelo conceito de interpretação (LEFFA, 2012) quanto ao fato de que sua tarefa se resumia a colher dos textos as ideias do autor, nos moldes sintetizados por Koch; Elias

(2012) como leitura com foco no texto e Silva (1999) como ler é extrair a ideia central de um texto. Tal experiência, assim como a das narradoras anteriores, enfatiza o letramento dominante e as práticas protocoladas de leitura (STREET, 2014), como se a compreensão, nos termos em que a define Leffa (2012), se encaixasse em fórmulas específicas. Tal reflexão se confirma na continuidade da narrativa de P5:

Quando eu acordei pra vida no ensino médio, porque, como eu te disse, na minha escola, era muito aquela coisa decorativa: eu estudava um texto na maior e apresentava ele na maior, mas, minutos depois, se fosse perguntar, eu não saberia dizer o que eu tinha falado. E, no ensino médio, quando eu acordei pra vida, no segundo ano, eu participei do Soletrando, aí fui pra final, foi o mais longe que eu consegui. Aí, quando foi no terceiro ano, que eu me pegava naqueles simulados, estilo ENEM, [...] eu não me dava muito bem com aquilo. E acabava o horário da prova, eu não tinha respondido nem metade, e o diretor tirava a prova da minha mão de todo jeito e foi aí meu bater de frente com a leitura, de, com a leitura com interpretação, através daqueles simulados, aulões, essas coisas... Foi aí que eu... Entrei em choque.

Nesse trecho, a narradora apresenta o que parece ser para ela provas de que realmente a leitura que ela aprendera se efetivava apenas para cumprimento das obrigações escolares. O “choque” que ela afirma ter sentido no Ensino Médio se dá em razão de, nessa etapa, ela ter começado a perceber que essa maneira de ler não era a conveniente a todos os campos de atuação, mesmo os educacionais, considerando simulados e avaliações de larga escala. Inclusive, ao utilizar a expressão “acordar para a vida”, a professora indicia essa percepção de que somente oralizar ou interpretar superficialmente os textos não eram as únicas habilidades requeridas para as práticas escolares.

Ao fim, P5 muda o tom de sua narrativa:

[Hoje] A leitura tem demais espaço na minha vida. É bem complexa hoje pra mim, porque qualquer assunto polêmico que você vá estudar, vá ler, você, assim, é complexo. Aquela coisa, uma vírgula num lugar errado já pode significar outra coisa. Então, eu, hoje em dia, eu associo a leitura a estudar. Então, fica muito complexo. Se eu quero uma opinião contra ou a favor, como é que eu vou escrever isso, como é que eu vou, seja num artigo ou em qualquer trabalho que eu venha a fazer. Hoje em dia, eu associo a leitura muito a estudar. E, com os alunos também. Com as crianças também. [...]

Como eu estou de licença, eu li Victor Hugo, Machado de Assis, Paulo Freire, *A Menina que Roubava Livros*, talvez aquilo, se fosse imposto pra eu estudar e ler e responder a prova, eu teria um ódio, mas, como eu tava lendo por hobby, por querer saber da história, não era nenhuma tortura, não. Me fez lembrar de coisas que, coisa bem longínquas, o tempo de Hitler, que era assim assim, tudo vem de uma meninazinha que roubava livro, que vai ser adotada, a família pensa que é um menino e é uma menina, e aí ela gosta de roubar livros quando dá oportunidade, e tinha, né, aquela, lutas, guerras... Não me tocou, me fez bem de poder estar em casa e ler o que

eu quero. Me toca quando realmente, as poesias... Bráulio Bessa, eu amo! Poesias e tal, que eu escuto na faculdade. É de arrancar o coração. Machado de Assis, eu lendo lá *A Mão e a Luva* e achando ótimo, eu lendo lá *Os Miseráveis* e acho até que já tinha lido, e li de novo, se fosse pra fazer uma prova, eu amei ler. Quando você vai fazer uma coisa que já é regra, você acha chato, quando não...

P5 afirma ter conseguido desescolarizar a leitura agora, já adulta. Em sua narração, a professora enfatiza que, se fosse uma cobrança escolar, certamente, não gostaria da atividade de ler, mas, não sendo nesse contexto, a leitura lhe toca. Dessa maneira, fica claro o entendimento de que, apesar de suas experiências terem sido redutoras, a leitura, hoje, é um entretenimento para ela, uma opção de divertimento. Nesse entendimento, ao afirmar que “uma vírgula muda tudo”, a narradora lembra o que Koch; Elias (2012) ressaltam acerca dos subsídios que o produtor fornece ao leitor para que, dentro de uma demarcação histórico-social, interajam. É nesse bojo que a narradora encaixa suas experiências, ao dizer que pode refletir sobre a História e sobre sua própria vida a partir das leituras que realiza (ORLANDI, 2012).

A partir dessa análise, podemos inferir que as concepções redutoras de leitura, em narrativas de experiência, enfatizam o caráter escolar dessa atividade, considerando que ela se reduz somente às práticas desse espaço. Nessa configuração, revela-se, ainda, que o ato de ler existe para que haja a coleta da ideia dos autores, num projeto de interpretação que não objetiva compreensão, de modo que habilidades meta- e sócio-cognitivas, que visam a uma abordagem ideológico-discursiva do letramento, não são privilegiadas. Findamos, a partir disso, a análise das narrativas que constroem concepções redutoras de leitura. No tópico posterior, partimos para a análise da segunda categoria construída para o primeiro objetivo desta pesquisa: a das narrativas que constroem a leitura como experiência de vida.

4.2 Narrativas de experiência que constroem a leitura como experiência de vida

A primeira narrativa que permite a inferência de construir a leitura como experiência de vida é a de P4. A narradora inicia dizendo:

Aprender a ler, pra mim, foi muito bom e muito fácil. Como eu te falei que português, língua portuguesa, eu já, eu não me vi com dificuldade de aprender a ler e escrever. Eu não sei por quem eu fui influenciada, porque minha mãe era matemática pura, ela só via número. Eu acho que deve ter sido a professora mesmo, porque a minha professora era minha tia, todas eram minhas tias. Eu acho que deve ter sido a professora, minha tia mesmo, que influenciava e eu gostava. Eu ficava encantada que

recebia, eu já começava a ler, eu era apaixonada pelos livros de português... Matemática, pra tu ter uma ideia, eu não sei se tu lembra, os professores ganhavam as coleções do quinto, do quinto ano, tinha as coleções que o professor ganhava com as respostas. Eu tive tanta vontade de aprender matemática que eu saía resolvendo esses livros todos, pra ver se eu não aprendia. Quando chegava na hora da prova, me dava um branco. Já português, não. Basta tu me dizer uma vez, o alfabeto, o bê-á-bá... É como se eu tivesse facilidade ou então desenvolvi uma facilidade pra português, eu nunca tive dificuldade.

Também comentando acerca da importância da influência da família, a narrativa de P4, neste ponto, parece reiterar o discurso de que somente à disciplina de Língua Portuguesa compete o ensino da leitura. Concordamos, sem dúvida, inclusive com base em documentos oficiais como os PCN e a BNCC, que cabe a esse componente curricular a construção da criticidade por meio da linguagem, e isso passa pelo domínio da leitura. Porém, como ressaltam Mustifaga e Goettms (2008) e Ribeiro (2017), a leitura deve ser a base de todas as disciplinas. Todos os componentes do currículo, porque se constroem de semioses, devem fornecer ao aluno os subsídios necessários à construção da leitura. Do contrário, só haverá a formação de sujeitos mancos no que se refere à interpretação das diversas linguagens subjacentes aos diferentes domínios discursivos, pois os alunos não saberão mobilizar as estratégias de leitura inerentes a cada uma dessas esferas de discurso. Na narrativa analisada, P4 parece ter interiorizado o equivocado entendimento de que a leitura é apenas subsidiada pela disciplina de Língua Portuguesa a partir do comportamento de seus próprios familiares, todos professores, cujas atitudes permitiam a inferência de que somente os professores de língua materna tinham a incumbência de abordar a leitura – ao que afirma P4, na verdade, a alfabetização – na escola.

Apesar disso, P4 afirma o prazer que a leitura lhe trouxe ao longo de seu desenvolvimento. A narrativa, a partir de itens lexicais como “bom”, “fácil”, “gostava”, “encantada” e “apaixonada”, demonstra essa experiência lúdica vivenciada pela narradora, que, para Bamberger (1977), deve ser a pedra angular dos primeiros anos de contato com a leitura. Sem essa conotação prazerosa, segundo a perspectiva desse autor, a leitura é pensada como uma atividade ensimesmada, pura obrigação, sem função social alguma, descaracterizando-se, assim, o próprio ato de ler nos termos em que pensam Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011), Antunes (2003), Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), Freire (2003), Freire; Macedo (1994), Orlandi (2012), Leffa (2012) e Ribeiro (2017).

O primeiro momento em que P4 permite entender a leitura como experiência de vida ocorre quando a professora narra sobre suas experiências durante a adolescência. Apesar de ter sido forçada a ler os livros clássicos, a professora procurou outras leituras. Vejamos:

Muito pouco. Eu achava aqueles livros muito chatos... Machado de Assis... Pra tu ter uma ideia, eu fazia só resumo, aquelas orelhinhas, sabe, assim, eu tentava sempre procurar na biblioteca o resumo já de alguém, eu nunca li aquele livro todo, porque eu não gostava da leitura. Nessa época, eu lia, é como eu te disse, autoajuda. Já era esses livros. Aliás, eu tenho todos os meus livros. Aliás, teve uma época que eu não podia passar em frente... Tem gente que não pode passar em frente uma boutique, né, de roupa... Eu não podia passar em frente a uma livraria com livro de autoajuda. Isso contribuiu muito comigo, pra minha autoestima. Já que eu sempre tive a minha autoestima muito baixa, devido a todo aquele processo da escola, pra mim mesmo, eu mesmo que tive... Se eu não acreditasse em mim, quem que ia acreditar? Ajudou.

Como demonstra a narrativa da professora – veremos isso também em outras narrativas –, as práticas escolares, principalmente as dos anos finais do Ensino Fundamental e as dos anos do Ensino Médio, se baseiam de forma devotada na leitura dos clássicos, dando a entender que o verdadeiro leitor é aquele que gosta desse tipo de literatura. Silva (1999) analisa essa concepção de que ler é ler os clássicos, muito disseminada no espaço escolar, argumentando que infelizmente essa abordagem coloca a leitura como uma atividade fora do alcance do leitor, a quem cabe compreender o texto a partir da interpretação considerada legítima. É claro que a leitura dos clássicos faz parte da cultura autóctone e, por isso mesmo, se configura como direito ao alunado. O que não se deve pensar é que a solicitação de resumos, tal como acima conta P4, permite a construção plena de um leitor, a expressão de sua compreensão e a construção da produção de sentidos à sua leitura. Ao solicitar resumos, que devem abordar a interpretação privilegiada, faz-se aquilo que Koch; Elias (2012) definem como a leitura com foco no pensamento do autor, de modo que ao leitor cabe apenas entender o que quis dizer o produtor, retirando daquele sua capacidade de interpretar e relacionar discursos no momento da leitura.

Ressaltamos que, ao iniciar a passagem transcrita acima, a narradora fez uma expressão facial de raiva, o que demonstra sua aversão a esses momentos de leitura dos clássicos na escola. Essa experiência com os clássicos parece ter sido tão traumática que, como se pode perceber, a narradora conta pouco sobre esse momento. O tom de aversão logo é substituído pela leitura de sua predileção: a dos livros de autoajuda. Aqui, é necessário esclarecer: inicialmente, a P4 narra que sempre se sentiu muito mal, em virtude de estudar numa escola em que sua mãe era diretora e suas tias sempre eram suas professoras. Segundo P4, esse fato sempre fez com que seus colegas dissessem que ela tinha privilégios na escola, de modo que esses comentários fizeram com que a professora acreditasse menos em si mesma e construísse uma baixa autoestima. Ainda segundo ela, quando mudou de cidade, precisou trocar de escola duas vezes, pois não conseguiu se adaptar às escolas nem construir laços afetivos com os colegas, que sempre a

inferiorizavam em virtude de sua origem humilde e interiorana. Nesse contexto, como se vê no trecho transcrito acima, a professora conta que, já no Ensino Médio, lia livros de autoajuda, os quais lhe possibilitaram um conhecimento de si e das relações que construía. Segundo a narradora, a leitura desses livros permitiu que ela pudesse acreditar em si mesma, valorizando sua autoestima e permitindo que ela engendrasse sua transformação. Essa interpretação lembra o que Scholes (1991) e Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), tal como discutimos no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa, afirmam ser a leitura: a autocompreensão, com vistas à transformação. O ato de ler, pela narrativa de P4, foi a maneira que ela encontrou para que pudesse analisar seu passado, mobilizasse sua interpretação do presente, com vistas a transformar-se para o futuro. Atrelado a isso, P4 narra:

Até hoje eu tenho prazer em ler. O que me interessa, eu gosto. Assim, particular, sem imposição, eu gosto. Por exemplo, eu gosto muito de ler livros de autoajuda. Eu amo o livro *Inteligência Emocional*. Se você me perguntar uma coisa pra dar praquela criatura, assim, em termos de livro: *Inteligência Emocional*. Eu sou apaixonada por aquele livro. E todos os outros, porque ele é o primeiro. Eu amo esse livro. Assim, eu acho que todos os professores deveriam ler, porque ele... Você tem que ter o controle emocional, e eu acho que o controle emocional é muito importante na hora duma criança que tá lhe irritando, em qualquer momento. Então, eu acho que falta ainda na Pedagogia, assim, essa parte de controle emocional. A gente ainda não sabe lutar com as emoções, com coisas, com imprevistos... Você já age logo por impulso, né, por defesa. E eu acho que falta. Aliás, falta muita coisa na educação, eu acho que éramos pra ter obrigatoriamente uma psicóloga na nossa escola, pela comunidade que a gente atende. Os professores estressados... Eu acho assim... Eu acho um descaso. A gente só tem só a voz e o giz, mas o resto, em termo de ajuda, não... Então, assim, a parte da leitura mesmo, de criança, eu acredito que tenha sido influência das minhas primas e minha professora. As minhas primas, na hora de brincar, né, que a gente brincava muito de ser professora, era nossa brincadeira... Líamos conto de fada, tínhamos aqueles disquinhos coloridos, você colocava pra aprender, pra passar pra sala... A gente só tinha uma aluna, duas, que era prima, era se preparando como se fosse dar aula. Eu acho que deve ter sido isso que me encantou já por não ter, não ter, como é que eu digo, repreensão da minha mãe, ela não tava lá. Eu fui caminhando pelo que eu gostava, o caminho que eu gostava era leitura.

P4 conta, ainda, acerca da importância que a leitura teve para o exercício de sua profissão, pois, segundo ela, se não tivesse lido os livros a que se refere, não teria o controle emocional para exercer seu ofício de professora e driblar as dificuldades que enfrenta em seu cotidiano.

Além disso, nas duas últimas passagens de P4, ainda vemos o que Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) chama de sujeito passional, aquele que necessita, que busca viver experiências, no caso em questão, de leitura. Isso se evidencia, na passagem anterior, quando a narradora conta

que sempre comprava livros e, nesta última, ao dizer-se apaixonada por seu livro predileto e que todos os seus colegas deveriam lê-lo.

Ainda nessa passagem da narrativa de P4, a narradora afirma a ludicidade sempre presente nas experiências de leitura que considera felizes. Isso se evidencia a partir da lembrança carinhosa das brincadeiras de infância, mediadas pela leitura, da forma como a leitura retirou dela os momentos de tensão com a mãe rígida e a forma como ela pôde transformar-se após suas leituras.

Tal como P4, P6 também afirma ter tido experiências traumáticas com a leitura de livros clássicos:

Bom, na época de escola, né, a gente era obrigado a ler aqueles livros horrorosos: Machado de Assis, *Dom Casmurro*, *Luzia-Homem*... Esses livros, pra mim, eram péssimos. Eu lia porque era o jeito mesmo de ler, era uma leitura cansativa, sarcal, mas a gente era obrigado a ler, então, eu tinha que ler, porque eu tinha depois que responder uma ficha de leitura, então, como era que ia responder, se eu não tivesse lido? Mas aí eu lia por ler, não por ter prazer. E aí aquilo foi até... Eu criei uma certa aversão à leitura porque eu era obrigada a ler, então, tinha que ler. Pra mim, foi uma passagem péssima. [...] Eu adorava ler os livros infantis, agora, quando passou para eu ter que ler os clássicos, aí essa foi a minha pior fase de leitura.

À semelhança de outras narrativas já analisadas neste capítulo, a concepção de leitura entrevista por Silva (1999) que afirma que a verdadeira leitura é a dos clássicos parece ainda ser onipresente no capital cultural de nossa sociedade. Evidência disso é o que P6 relata acerca desse contato tenso que teve com os clássicos, muito possivelmente não por serem eles horrorosos, tal como a professora narra, mas pelo fato de o contato dela com essas obras ter sido forçado, de maneira que ela não podia construir sua compreensão, pois tinha que interpretá-los, a partir de fichas de leitura, à luz do que afirma uma tradição. Não bastasse isso, também a interpretação deles era protocolada, uma vez que a professora afirma ter feito as famosas fichas de leituras, questionários avaliativos que “medem” a interpretação que os alunos construíram desses livros. Leffa (2012, p. 263) afirma que “o resultado histórico dessas análises tantas vezes repetidas é o consenso na interpretação. Todos acabam dizendo a mesma coisa e qualquer divergência é normalmente vista como erro de interpretação”. Dessa forma, como analisam Bakhtin (1993) e Koch; Elias (2012), os leitores, ao invés de tomarem uma atitude responsiva esperada pelo produtor de texto, apenas replicarão as ideias deste. Nessa configuração, prognostica Leffa (2012), o resultado dessa medição é uma potencial tragédia pedagógica, pois as fichas de leitura preocupam-se com aspectos já bastante evidentes do texto, além de querer

dar ao leitor uma explicação única de algo que é plural – os sentidos do texto. Dessa forma, parece que, nas experiências de P6, assim como nas relatadas por outras professoras participantes desta pesquisa acerca da leitura dos clássicos, não se procurou discutir como se compreendia o que era lido, quais eram suas opiniões acerca do enredo das histórias, mas, pelo contrário, esperava-se tão-somente a interpretação que uma gama de especialistas afirma ser a correta, da mesma maneira como afirma o que é ou não literatura clássica. No bojo dessa interpretação, Ribeiro (2017, p. 43) afirma que “não há como formar leitores críticos quando o professor só propõe atividades que exploram a superfície do texto”.

Apesar disso, P6 logo muda o tom de sua narrativa para as experiências que, segundo seu enredo, lhe foram primorosas:

Veio melhorar quando eu entrei na faculdade. Quando eu entrei na faculdade, aí eu tive que ler pra me [...] aprimorar, aí já foram os livros técnicos, e eu tinha que ler pra poder fazer os trabalhos, me preparar pras avaliações etc. e tal. E aí [...] o gosto pela leitura começou, porque eu comecei a amadurecer, eu comecei a perceber que eu tava vendo o mundo melhor depois da leitura. Eu fiquei com um melhor entendimento de mundo foi quando eu comecei a ler depois da faculdade. Aí sim. Eu tinha que ler os técnicos, mas aí eu tinha liberdade, eu tinha liberdade pra ler... Escolher, né? Eu sou chegada muito aos romances e, como eu tinha liberdade pra ler, aí sim, aí eu me apegava à leitura e cheguei época de ler 12 livros por ano, né, um a cada mês. Não livros técnicos, livros literários, os romances, né, entendeu? Porque aí... Eu comecei a ler os livros literários quando eu comecei a ver que a leitura fazia eu ter uma outra visão de mundo, ela fazia eu ver melhor as coisas, entendeu? Através da leitura, eu começava a ser uma pessoa melhor, entendeu? Entender melhor as situações, eu me sair melhor nas colocações, ter mais conversa, eu crescer pessoalmente, entendeu? Aí eu comecei a ler mais, que aí, com liberdade pra ler o que eu quisesse, qualquer título, entendeu? Qualquer autor... Isso aconteceu quando eu tava na faculdade. Eu tinha que ler os livros técnicos e, com os livros técnicos, eu conseguia fazer os meus trabalhos, entendeu? E conceber a profissão de uma nova forma. Aí sim. Daí eu criei hábito. Aí eu sempre tô lendo. Não tem nenhum momento que eu não esteja lendo. [...] eu não leio mais 12 livros por ano. Às vezes, eu leio só 6, 5, mas eu nunca estou sem um livro pra ler, nunca. Sempre eu estou lendo, sempre, sempre, sempre, porque eu gosto, eu criei hábito. Assim, eu tinha meta de 30 páginas por dia, mas aí tem épocas que o dia encurta, só dá pra ler 20, 10, mas nunca teve um dia que nenhuma página, nunca. Sempre, todos os dias, eu leio, entendeu? Eu tenho um livro de cabeceira que eu já li acho que 20 vezes, porque esse pra mim é uma Bíblia, é a minha Bíblia: *A mulher emergente*, da filha do Karl Rogers, a Natália Rogers. Eu acho esse livro fantástico. Um livro que me marcou muito da Anita Ameno... É uma, ela só tem dois livros, só escreveu dois livros, um deles é “Crítica à tolice feminina”, entendeu? Que esse livro me marcou muito, eu já li ele várias vezes [...].

Diferentemente da experiência na Educação Básica, já adulta, a professora afirma ter tomado gosto pela leitura. Assim como teoriza Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), P6 narra ter conseguido, nessa etapa de sua vida, liberdade para escolher suas leituras, as quais lhe trouxeram uma nova visão de mundo. Melhor dizendo, embasados nas reflexões teóricas de Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) e Scholes (1991), pode-se considerar que a narradora teve

experiências de vida que lhe fizeram ressignificar seu estar-no-mundo, bem como suas representações do ser professora. No aspecto disso, Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) afirma que a leitura é uma oportunidade de transformação de si. Mais à frente, a narradora afirma que pôde melhor compreender-se como mulher a partir dos romances que leu. Segundo ela, por ter vindo de uma família tradicional e que prezava pelo estereótipo de mulher dedicada ao lar, apesar de sempre ter tangenciado esses estereótipos, foram os livros que lhe proporcionaram uma reflexão mais profunda acerca disso:

[...] ninguém deve enaltecer muito as questões masculinas, entendeu? Por que que uma mulher não pode cantar um homem? Por que que uma mulher não pode acabar um casamento? Por que que uma mulher não pode ter prazer? Entendeu? São críticas que nós enquanto mulheres nós temos tanto... Eu sempre fiz essa reflexão, eu já fazia, porque eu sempre fui muito, eu sempre fui muito aberta com todas as questões emocionais, femininas e masculinas e, assim, eu acho que os tabus, eles, assim, é coisa do homem. Tabu é coisa do homem, não de Deus. [...] Eu já tinha esse pensamento e essa história, assim, eu acho que, se eu tivesse vivido na época onde o feminismo era, foi algo muito relevante, eu acho que eu seria uma feminista muito, sabe? Aquelas, sabe? Defendia mesmo as causas. [...] Então, quando eu li esse livro *Críticas à tolice feminina*, que aí eu vi que eu realmente é isso mesmo. Por que que eu não posso cantar um homem? Por que que eu não posso dar um fora num homem por outro homem? Entendeu? Isso que ela coloca muito, que a gente tem essas histórias muito criadas assim, que a mulher nasceu pra cuidar da bonequinha e brincar de casinha, e não que a mulher nasceu... Eu sou da geração que a mulher nasceu pra brincar de casinha, e não que a mulher tenha que ir à luta pra trabalhar [...]. Eu sou dessa época. A menininha, a comportadinha, que usa laços de fita, que usa rosa, que usa sapatos de minha, e não brinca com menino, não joga bola, não joga bila... Então, eu fugi a todos esses padrões, e eu sou filha de um homem e de uma mulher onde ele nos educou a mim e a minhas duas irmãs pra ser assim: as comportadinhas. Mas eu fugi a todos os padrões. Eu fui pra uma escola de freira, pra ser ali a mais educada, a mais comportada, mais cheia de etiqueta. [...] Eu fui o avesso daquilo que quiseram que eu fosse, eu não deixei. Eu não deixei. E eu acho que eu sou mais feliz [...].

A partir disso, percebemos que as experiências de P6 proporcionaram aquilo que Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) afirma ser uma viagem frente ao desconhecido, um evento em que algo novo, diferente de tudo anterior, toca o sujeito experienciador. Considerando o contexto familiar e escolar onde viveu P6, somente as leituras que realizou lhe puderam oferecer uma nova maneira de se entender como mulher. Tal interpretação se confirma ao fim da narrativa da professora:

[Uma leitura prazerosa] É uma leitura que eu abro, leio e eu não quero fazer nada, eu só quero estar muito bem deitada, de óculos na cara, lendo e viajando na leitura. Assim, que às vezes, uma vez eu li “Castelo de Vidro”, que foi um livro que eu amei de paixão, e eles eram, eles se mudavam muito essa família, porque o pai era muito desequilibrado, ele não parava em emprego, a casa era uma Rural praticamente. E aí eu parei. Na minha adolescência, meu pai tinha uma Rural. Então, nós passeávamos

muito de Rural. Aí de repente eles tinham uma Rural e eles ficavam dentro desse carro, e as crianças ficavam no bagageiro brincando e teve uma hora que essas crianças bolavam muito, por causa da estrada e tal, e eu comecei a ficar com dor de cabeça lendo o livro. E aí eu me toquei que eu tava dentro da Rural com os meninos. Eu me transporte pra dentro do bagageiro da Rural. Porque, se alguém tá no parapeito de uma janela no meu livro, eu também tô lá. Entendeu? Eu me transporto. E aí, se ele tá no quarto, eu dou colorido ao quarto. Se ele tá no jardim, eu boto as flores mais bonitas quando eu estou lendo. E parece que é assim que a vida se transforma. É assim que eu posso conceber as coisas de outra forma, mesmo as ruins. Mesmo as ruins, eu chuto o pau da barraca, porque eu tenho muita facilidade de chutar o pau da barraca. Eu sempre dou a volta por cima. Eu vou diluindo as coisas ruins.

Da mesma forma como teoriza Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), P6 afirma que a leitura é uma viagem, um momento em que ela se transporta para um novo mundo, em que ela se imagina em novas situações, com vistas à transformação da sua vida. Assim, a professora confirma o comportamento passional que o sujeito experienciador assume ao se permitir viajar no universo da leitura. Somente um sujeito aberto a novas possibilidades de pensar e de se definir é capaz de redimensionar suas atitudes a partir das leituras que realiza (LARROSA, (2002, 2003, 2004, 2011). Para que isso ocorra, é preciso que, como afirmam Freire (2003) e Freire; Macedo (1994), a leitura do mundo do leitor se imbrigue à leitura da palavra, ou seja, o leitor necessita ver-se contemplado na realidade de sua leitura, tal como se viu P6 ao lembrar do carro que seu pai tinha quando leu *Castelo de Vidro*. A partir disso, a narradora se transforma e se ressignifica por meio da leitura. Sua passionalidade, confirmada pelos trechos de sua narrativa, não permite estar longe do mundo da leitura: ela está sempre lendo algo, justamente porque, como afirma Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), o sujeito apaixonado é possuído por sua paixão, pois ama não o alvo dela, mas propriamente o sentimento que a nutre, porque é isso que lhe confere significado à vida.

Ainda no contexto das narrativas que constroem a leitura como experiência de vida, está a de P8, última participante entrevistada. Como se pode ver a seguir, também essa narradora relata a aprendizagem inicial da leitura voltada ao universo escolar e à mecanização do ato de ler.

Eu já comecei na Alfabetização e foi onde eu aprendi a ler. [...] na alfabetização a gente estudava com cartilhas, né, de ABC. Ainda era aquele método tradicional, não tinha a palmatória, mas era um método bem tradicional e eu aprendi assim.

No que se refere aos primeiros contatos com o universo da escrita, P8 afirma ter experienciado um método tradicional de aprendizagem da leitura, muito por conta,

possivelmente, do contexto quando isso ocorreu. À época de sua alfabetização, como afirmam Braggio (1991) e Foucambert (1994), privilegiava-se pela aprendizagem da leitura através das cartilhas, materiais didáticos que, na análise desses autores, abordavam a leitura à luz dos pressupostos behavioristas, no bojo de uma concepção mecanicista de leitura. Dessa maneira, como salientado anteriormente, apesar de a narrativa de P8 demonstrar uma concepção entrevista como experiência de vida, o fato de ter esse contato inicial dentro de uma abordagem decodificadora não determina que os sujeitos compreendam a leitura nessa concepção. Logo após essa rápida passagem, a professora já fala sobre suas experiências fora do ambiente escolar.

[...] meu pai, todo ano, graças a Deus, comprava os livros novos e, quando os livros chegavam em casa, era uma festa, porque eu pegava e ia ler todos os textos do livro de Português. Então, todos os textos do livro de Português, eu lia antes de começar as aulas, eu e a minha irmã. Eu lia pra ela e ela lia. A gente até brincava, assim, “Vamo brincar! Eu leio. Quando eu errar, eu paro onde eu errei e aí tu vai, pega o teu livro e vai lendo, pra ver quem termina de ler os textos primeiro”. E assim a gente lia todos os textos do livro, antes de começar as aulas. Sempre eu fiz isso, desde quando eu aprendi a ler. E, quando eu aprendi a ler, tem um livro que marcou a minha vida, eu nem me lembro em que época foi, mas esse livro, ele sempre, ele marcou muito, inclusive tem um texto desse livro que eu decorei. Era um livro de crônicas e tinha uma do Fernando Sabino, se eu não me engano, que o nome era “Por que não posso ver televisão”, algo assim. Esse texto me marca muito. Eu sei o texto decorado. E tem outras crônicas, tem a crônica do meninozinho que foi vendo o passarinho [...]. São muitas crônicas desse livro, eu me lembro dessas duas, que esse livro eu lia muitas vezes. Então, foi um livro que me marcou muito na minha época de infância, na época que eu comecei a aprender a ler. Aí eu lembro também da “Borboleta Atíria”, são livros bem antigos que nem... E aí o meu repertório foi aumentando e foi melhorando mais [...].

A partir desse momento da narrativa, P8 começa a falar do contato que teve com a leitura que Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) chamaria de *passional*. No âmbito disso, inicialmente, P8 começa falando que sua paixão era pelos próprios livros didáticos. Conforme Lajolo (1996) e Barreto; Monteiro (2008), em muitos casos, o livro didático ainda é o principal e, às vezes, o único material escrito com que lida a população escolar. Isso acontece, na análise de Foucambert (1994, 2002, 2008), porque as diferentes instituições sociais entendem a escola como única promotora do letramento, o que faz com que se compreenda que somente no espaço educacional há o contato com a leitura propriamente dita. Mesmo assim, P8 afirma ter tido com esses livros um contato *passional*, porque, em nossa interpretação, ela afirma que mal os livros chegavam, antes mesmo de começar o ano letivo, a professora já havia lido todos os textos.

Assim, lembramos que, para Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), o sujeito passional é aquele que necessita ou, melhor dizendo, é possuído pelo que sente. P8 demonstra isso ao dizer que precisava ler os textos que já lia ao longo do ano letivo, antes mesmo de as atividades escolares começarem. Tal atitude demonstra não somente a importância da fruição através da leitura, como também a necessidade que P8 tinha de construir esse contato com os textos fora do âmbito escolar. Ao que parece, ler antes mesmo do início do ano letivo significa que ela queria construir sua própria compreensão dos textos, fora de um contexto que possivelmente regularia essa atividade, segundo a análise de Leffa (2012). Essa nossa interpretação advém do fato de, como narra a professora, a leitura dos textos do livro didático se dar num momento de brincadeira com a irmã mais nova.

Ainda no que se refere à passionalidade, a partir do uso do item lexical “agarrada” ao falar sobre o seu processo de crescimento acompanhado pela leitura, P8 continua reafirmando sua paixão pela fruição que o contato com os livros lhe conferia. Mais ainda: sua narrativa demonstra que, como teoriza Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), as atividades de leitura ao longo de sua vida lhe conferiram uma transformação de si. No escopo dessa análise, tanto foi assim que a professora afirma lembrar de trechos dos textos lidos, além da própria afirmação de que tais leituras foram marcantes em sua vida, o que, por si só, valida nossa interpretação.

Outra consideração acerca do trecho em análise é o fato de a narradora afirmar que os textos do livro que lhe marcou eram crônicas. No que se refere a esse gênero discursivo, além da presença do humor, é característica importante dele a narração de histórias do cotidiano, ou seja, situações que possivelmente podem acontecer com qualquer pessoa. Nessa ótica, lembramos do que afirmam Freire (2003) e Freire; Macedo (1994) ao dizerem que a leitura da palavra deve sempre manter uma relação recíproca com a leitura do mundo. Destarte, ao mencionar esse gênero, P8 fornece o entendimento de que entreviu situações que poderiam acontecer com ela própria nas leituras que realizava. Ou seja, suas experiências de leitura a fizeram melhor interpretar o mundo, de modo a construir sua transformação. Depreendemos disso que, talvez, a utilização de outros gêneros discursivos, diferentes dos já tradicionais contos de fada, por exemplo, pode ser uma saída para um contato mais profícuo das crianças com o universo da leitura.

Ainda na esteira disso, P8 narra:

esse livro de crônicas do Fernando Sabino, são mais autores, o nome do livro é “Para gostar de ler”, então, foi quando eu comecei a gostar de crônicas, são leituras fáceis,

[...], muitos diálogos, eu gosto de diálogos, eu gostava de ver os travessões. Eu gostava de ler, mas eu achava que aquilo, que a leitura de diálogo era mais fácil, sabe? E eram histórias engraças, que realmente prendiam. Sabe quando você tem um livro de cabeceira, que você gosta de ler sempre? Depois que eu me tornei adulta, eu adotei um livro também como livro de cabeceira. Um livro bem mais complexo, mais difícil, mas eu gostava muito dele, porque é aquela leitura que você vai lendo e aí você percebe que passou por uma coisa, porque o teu sentido passou pra outro lugar e você perdeu o foco, e aí você voltava a leitura. Então, é aquele livro que é difícil a leitura, que é um livro de Gabriel Garcia Marques, “100 anos de Solidão”, é um livro que eu gosto muito também, já li umas três ou quatro vezes, eu tenho esse livro, inclusive eu deixei em casa. Eu sempre gostei muito de ler, sabe? Eu lia jornal, meu pai assinava o jornal, quando chegava, eu ia ler, então, eu sempre gostei de ler. Essa questão das brincadeiras com o livro é desde a primeira série. Porque eu aprendi a ler na alfabetização e, a partir da primeira série, então, naquela época, na primeira série, que era quando a gente já tava lendo, a partir desse ano, meu pai comprava livros de história, de ciências, de matemática, de português, que eram as matérias que a gente gostava, eu sempre fui apaixonada por português. Então, eu pegava o livro de português e ia ler os textos do livro de português. Desde a primeira série! Então, na primeira série, a [minha irmã] não sabia ler ainda, porque ela tava no Infantil, eu lia pra ela. [...] Ela não gostava de ler, ela... Mas eu lia pra ela. [...] Mas, desde muito cedo, os livros bem novinhos, minha mãe encapava e aí eu ficava, eu me deliciava com aqueles livros. Passava folha por folha, sentia o cheiro, pra ver. Eu manuseava muito o meu material escolar antes mesmo das aulas começarem. [...] E esse livro era Fernando Sabino, era... Não lembro nome dos outros. Eram quatro autores, se não me engano. “Para Gostar de ler”. Ele me prendeu muito por isso. Por ser crônicas. Elas geralmente são engraçadas. Elas contam, são histórias engraçadas, geralmente são diálogos, e eu gostava muito desse livro, muito, muito mesmo, muito, muito mesmo, eu não emprestava ele pra ninguém, ele era guardado, ele era... E sempre que eu me lembrava dele, eu ia ler. Foi por isso que eu decorei alguns trechos dele e... Tinha uma meninazinha de cinco anos que ela pisava na grama e o guarda chegava e dizia “ela não pode pisar na grama” e aí “Por que ela não pode pisar na grama? Ela é uma criança.” Aí começou a discussão e a filhinha diz um palavrão. São historinhas engraçadas. E eu gostava muito por isso. Tinha diálogos. Vou até pesquisar se tem na internet pra ver se eu o leio de novo, pra viver esse momento de novo. Eu até me emociono, porque eu me lembro desse livro perfeitamente, como se ele tivesse aqui nas minhas mãos. Então, assim, a minha vida escolar foi assim.

Nessa passagem, P8 concretiza a interpretação anteriormente salientada de que são as crônicas gêneros proveitosos para a realização do diálogo entre a vida social e a leitura. Em razão disso, a professora reafirma, enfaticamente, sua paixão tanto pelo livro de crônicas, de cabeceira, quanto pelo universo da leitura como um todo. As marcas linguísticas dessa interpretação se encontram quando a narradora afirma ter lido os livros de sua preferência repetidas vezes, bem como quando utiliza sinestesias para verbalizar seu contato com os livros (*sentir o cheiro, saboreava*). Na perspectiva disso, Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) teoriza que o sujeito passional, uma vez possuído pelo que sente, tenta repetir inúmeras vezes se sentimento, apesar de ser a experiência um evento único e singular. Mesmo assim, o leitor busca lembrar do que sentiu, entender o que sentiu, daí a necessidade de ler o mesmo texto repetidas vezes.

Nesse contexto, a narradora nos afirma que, para ela, a leitura é experiência de vida. Inclusive, ao comentar sobre “100 anos de solidão”, P8 fala que, mesmo sendo um livro difícil, a história a fez ser transportada para outros lugares, tal como define Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) ao falar do que para ele é a leitura e a experiência dela: uma viagem rumo ao desconhecido. É justamente por ser um evento que o sujeito não reconhece que há a vivência da experiência: sendo um evento singular, desconhecido e externo ao leitor, este, enquanto sujeito experienciador, deve reconhecer que não possui a leitura, ou seja, que ela é algo fora de seu interior. Reconhecida dessa forma, a leitura toca o sujeito, provocando sua transformação. Ainda no que se refere a essa interpretação, P8 afirma se emocionar ao lembrar dos textos que leu e que gostaria de os ler novamente, lembrando aquilo que Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) afirma ser o sujeito passional, que precisa, que necessita, que vai atrás do alvo de sua paixão, apaixonado não pelo objeto, mas por aquilo que sente.

A partir da análise neste tópico feita, entendemos que as narrativas que constroem a leitura como experiência de vida salientam o caráter transformador do si e a característica passional do sujeito experienciador de sua própria leitura. Com essa síntese, finda-se este tópico. Partimos, então, para a análise das narrativas que constroem a leitura como prática social.

4.3 Narrativas de experiência que constroem a leitura como prática social

A primeira narrativa que demonstra ser a leitura uma prática social é a de P3, que conta:

[...] foi bem isso: aprendi a ler com 6 anos. Me lembro muito, assim, dessa característica presente, que foram livros de literatura infantil, tanto na escola, a gente tinha esse contato, quanto em casa também. Os meus pais faziam aquisições de livros infantis, pra que eu pudesse, né, aprimorar a leitura... Sempre foi muito presente... Histórias em quadrinhos, por exemplo. Nós não tínhamos assinatura, né, da Turma da Mônica, [...], mas, assim, eu comprava revistinhas. Se tinha alguma historinha que eu queria comprar, eu tinha esse acesso. E foi bem isso assim... Foi muito agradável o processo de aquisição da leitura e da escrita pra mim, né?

Diferentemente do que narraram as duas primeiras professoras entrevistadas, P3 narra uma aprendizagem da leitura menos escolarizada. Seu carinho por essa época fica explícito na narrativa, principalmente pelo uso do diminutivo em “historinha”. Isso lembra o que Bamberger (1977) afirma acerca da construção da leitura no próprio ambiente familiar. Assim como a

linguagem oral, a criança precisa se tornar leitora, da mesma maneira que se torna falante. Mesmo ainda sem ter passado pela aquisição formal da escrita, ela pode, com o incentivo da família, começar a entender que a escrita é uma linguagem para os olhos (FOUCAMBERT, 1994, 2002, 2008) e que comportamentos diferentes dos da interação oral são necessários para interagir pela escrita. Além disso, como narra Freire (2003), suas experiências iniciais com a leitura foram no seio do ambiente familiar, o que, além de ter promovido novos momentos de aconchego com seus pais, ainda lhe fizeram perceber o diálogo recíproco entre sua leitura de mundo e a leitura da palavra, de modo que o contato desta não representou uma ruptura com aquela.

Em consonância com o que narra acima, P3 conta:

Essa alegria em ler, sem dúvida, foi possível porque tive um ambiente propício à leitura. Isso contou muito. Esse ambiente propício... Esse contato, esse acesso fácil a livros de literatura infantil, que, quando eu queria, eu sempre escolhia livros pra ler. As histórias em quadrinhos, quando eu tava numa banca, que eu via, que eu me interessava, eu acho que esse ambiente ele fomenta, né, assim, ele vai deixando esse processo mais agradável. Então, sem dúvida, o ambiente, o incentivo dos meus pais, que foi bem marcante, não é? E, assim, pra mim, tá podendo, eu descobri a leitura e eu queria colocar aquilo ali em prática. Pra mim, era bem isso, né. Eu lia e tinha muito, assim, nessa coisa de você tá passando e você indo, lendo outdoors, eu me lembro que eu lia letreiro... Ai, placas de lojas. Gente! Era essa coisa... “Olha, eu já sei ler”. E aí eu ia decodificando e isso foi o que me estimulava mais, isso que me estimulava mais a querer aprender, aprimorar ainda a leitura. E, sem sombra de dúvida, era agradável, porque eu tinha um ambiente que era muito propício, tanto em casa quanto na escola. Então, eu acho que isso foi o que talvez fez com que eu lesse mais rápido... Porque, antes do final do ano, eu já tava lendo, né? Foi agradável, foi um processo agradável.

Essa passagem da narrativa de P3 reforça o que foi anteriormente narrado pela professora. Segundo ela, o ambiente propício para a construção da leitura é aquele em que existe o fácil acesso a diferentes gêneros de texto. Coenga (2011), em seu estudo, afirma a necessidade desses ambientes de incentivo à leitura. A questão que colocamos aqui é a de que, como salientado anteriormente, os sujeitos cujas narrativas foram analisadas por esta autora eram de meios elitizados, o que não ocorre com P3. Isso significa dizer que a construção da leitura não necessariamente passa por ambientes elitizados, mas principalmente pela formação do leitor, ou seja, pela construção de alguém que, consoante propõe Foucambert (1994, 2002, 2008), entende a escrita como uma linguagem para os olhos e, nesse contexto, percebe a necessidade da mobilização de diferentes conhecimentos para efetivar sua compreensão. Queremos dizer com isso que o ambiente propício à construção do letramento é aquele em que os sujeitos percebem a necessidade de utilização da leitura e da escrita nos diferentes espaços sociais de

que fazem parte (STREET, 2014), e não pela condição social em que se encontram. Em contribuição a esse entendimento, a narradora ainda afirma, mesmo criança, ter percebido como a construção do poder é erigida a partir da leitura, pois comenta que queria demonstrar que já sabia ler a todos com quem interagira.

Percebemos, ainda, o carinho que a professora procura sempre salientar ao longo da sua narrativa. Nessa segunda passagem, a utilização do item lexical “alegria” e a repetição do item “agradável” reforçam esse entendimento, pois depreendemos disso que P3 afirma o quão a leitura se tornou prazerosa para ela.

Vale ressaltar que a utilização da palavra “decodificar” nessa passagem nos deixou, em certa medida, cautelosos com a interpretação da narrativa de P3. Apesar disso, entendemos, como anteriormente comentamos, que o processo de alfabetização, ainda colocado como anterior ao do aprendizado da leitura, passa pela decodificação e pela mecanização. A professora, ao utilizar esse item lexical, evidencia que passou por esse processo e, para além disso, percebeu a leitura como uma prática necessária ao seu cotidiano, tanto para a construção de poder, quanto para a compreensão dos textos e para seu o engajamento nas instituições em que necessitava circular. Depreendemos essa interpretação a partir da teorização de Soares (2004), segundo quem uma parcela especializada dos profissionais da área passou a entender o processo de alfabetização como etapa marginal no que se refere ao acesso à cultura letrada, quando a perspectiva do letramento começou a interessar os estudiosos brasileiros. De encontro a esse entendimento, o posicionamento adotado por Soares (2004) é o de que a alfabetização não precisa ser descontextualizada, ou seja, utilizar-se de uma metodologia que privilegia tão-somente a correspondência entre as letras e os sons. Pelo contrário, a aprendizagem disso, num sistema ortográfico alfabético, é necessária, mas a partir de situações reais de leitura e escrita, por meio de textos do cotidiano, que se erigem a partir de práticas sociais e de usos efetivos desses textos em seus respectivos contextos. Significa dizer, com isso, que “[...] a alfabetização não precede o letramento, [pois] os dois processos são simultâneos” (SOARES, 2004, p. 15). Só assim, a alfabetização tem sentido e, por consequência, os sujeitos perceberão a necessidade dessa etapa para as interações letradas que compõem a vida em sociedade.

A narrativa de P3 ainda faz uma diferenciação acerca das práticas familiares e as práticas escolares:

E os meus pais não só o [incentivo] financeiro, porque eles compravam os livrinhos, né? Isso aí sem dúvida. Mas, assim... Eles tinham o incentivo de ler conosco [aqui P3

se refere a si e ao irmão], de eles lerem comigo, terem um momento da leitura. Assim, os meus pais liam pra eu dormir, quando possível, não era sempre. Mas, quando era possível, eles tinham essa disponibilidade. Eu me lembro que, se tinham palavras, eu me lembro disso, se tinham palavras mais difíceis, que uma criança de 6 anos às vezes decodificar uma palavra com muitas sílabas, eu me lembro que eu ia perguntar, e eles tinham muito prazer de explicar, de ler comigo, de fazer com que eu tentasse novamente... Então, não só o financeiro, inclusive porque a gente vivia de aluguel, eles tavam morando lá com muita dificuldade, querendo voltar pra cá assim que pudessem... Mas também a questão de disponibilidade de tempo, né, de tempo.

E na escola?

Ah, não, sem dúvida, né, a professora tinha, a da alfabetização, ela sempre... Era uma turma com um número diminuto de alunos, ela tinha como dar essa atenção individualizada, né, então, assim, foi muito importante essa conduta, essa postura dela, em conduzir essa alfabetização com aquelas crianças. Então, assim, na escola, nós tínhamos cantinho da leitura, né, na própria sala de aula, acesso à biblioteca da escola, que eu acho importante, tínhamos projetos que eram desenvolvidos na escola, a festinha do ABC... Querendo ou não, ela colocava isso como incentivo “óh, vocês vão ler na festinha do final do ano”, né, que hoje em dia é pouco visto. Assim, tem as festinhas, mas é com outro nome. Naquela época, era Doutores do ABC, né, o nome da festinha, então, assim, sem dúvida, isso ela colocava como o aluno ficasse, né, estimulado a aprender a ler e tudo, e eu acho que a escola tinha bem esse aparato, né, assim, nessa perspectiva de conduzir e de estimular e de métodos mesmo. Eu me lembro que o método que eu aprendi a ler com o método silábico, o método fônico, com a famosa cartilhinha, né, tínhamos, né, uma cartinha, não lembro o nome da cartilha, mas era uma cartilha. Então, assim, eu acho que mérito também da escola e da forma como conduziram o processo de alfabetização. Mesmo assim, a gente tinha outros projetos na escola que saiam um pouco disso do bê-á-bá todo tempo.

A continuidade da narrativa de P3, assim como a de outras participantes, salienta a importância das práticas familiares na sua construção como leitora. É interessante que, ao falar da significação das palavras, ao invés de os pais somente incentivarem à oralização, também procuravam discutir com a filha o significado do item lexical no contexto em que se apresenta. É nessa perspectiva que advogam os postulados de Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011), quando este autor reitera a importância de se entender os discursos ideologicamente evocados pelas palavras nos textos em que se efetivam, pois, na realidade social, as palavras deixam de ser neutras e passam a se configurar como signos ideológicos. Assim, os pais procuravam fazer com que a filha tivesse a perspicácia não somente de aprender novos itens lexicais, mas também de compreender, pelo contexto, os sentidos para os quais esses signos dirigiam a leitura.

Também na esteira das práticas familiares se alocavam as da escola. Apesar de comentar sobre a mecanização do processo de alfabetização, a narradora salienta, principalmente, os projetos que tinham como objetivo a prática da leitura. A importância desses projetos, como afirma Foucambert (1994, 2002, 2008), decorre da evidência para os sujeitos de que o acesso aos materiais de leitura é necessário ao cotidiano social, desconstruindo a possibilidade de

entendimento de que a leitura é uma prática restrita ao ambiente educacional, processo que o autor denomina de leiturização. Nesse âmbito, percebe-se a construção do que o autor supramencionado chama de ambientes de leitura, que, no escopo de seu pensamento, se referem aos ambientes onde o comportamento leitor, ou seja, de alguém que entende a escrita como uma linguagem com especificidades próprias, se faz necessário e, portanto, é paulatinamente construído.

Ainda nessa passagem, tal como nas anteriormente analisadas, P3 reforça como a leitura era importante para a construção das relações de poder, pois um dos motivos que lhe impulsionava a aprender a ler era a apresentação na festa – por ela tratada com muito carinho, a partir da utilização do diminutivo *festinha* – dos Doutores do ABC. Na esteira do que propõe Street (2014), pela linguagem escrita, compartilham-se não somente saberes, discursos e ideologias, mas também constroem-se e legitimam-se relações de poder, de modo que a escrita demonstra quem tem o poder de abordar determinados saberes, quem tem a necessidade de consumir esses escritos e quem não tem a legitimidade nem para construí-los nem para consumi-los, sendo taxados como analfabetos funcionais. Por meio de sua narrativa, P3 demonstra que já tinha maturidade para consumir os saberes de que necessitava para se engajar nas práticas letradas do cotidiano e, no contexto disso, ser oradora da festa de sua turma.

O tom afetivo utilizado até então na narrativa de P3 se exclui quando ela começa a tematizar as experiências de leitura após o processo de alfabetização:

Assim, essa transição, pra mim, foi difícil, assim, né, porque eu fui percebendo, ao longo dos anos... Pelo menos eu fui muito inserida naquela questão dos paradidáticos, né, a minha infância inteira, sempre tinha o tal do paradidático. E eu fui percebendo, com o tempo, que esse paradidáticos, o livro, ele ia ficando maior o livro, e com menos gravuras, né. Aí foi tornando um pouco uma leitura chata, né. E aí às vezes eu, hoje, na condição de adulta, eu percebo que eu lia muito mais por obrigação do que por prazer de ler. Com o passar dos anos, né, assim, digamos, quarta série em diante, eu fui percebendo, eu posso fazer, assim, uma avaliação do que foi, eu acho que era muito mais por obrigação do que por prazer de ler. Hoje, eu leio muito mais, eu, hoje, na vida adulta, eu leio muito mais do que na minha vida de adolescente, jovem, eu lia os paradidáticos. Férias escolares, na condição de estudante, raramente eu lia livros. Era um tempo que eu preferia assistir um filme, vídeo game, fazia qualquer coisa nas férias, às vezes colônia de férias, mas, assim, ler mesmo não. Eu lia sempre no período escolar mesmo, com o cunho de ser avaliada por ler um paradidático, porque eu fazia avaliações, né, assim, então, realmente, eu posso dizer que, na minha vida escolar, depois da aquisição, dos anos iniciais de aquisição de leitura e escrita, posso te dizer que a leitura era quase que uma obrigação, na adolescência até o ensino médio. Os livros que a gente tinha que ler pro vestibular, sem sombra de dúvida, era porque a gente tinha que ler por obrigação.

Diferentemente do narrado por P3 até então, a leitura passou a ter, para ela, importância marginal após a alfabetização. Ao que parece, os incentivos antes realizados deixaram de existir na adolescência da professora. A leitura passou a ser necessária somente para o ambiente escolar, ou seja, a escolarização da leitura foi marcante nessa etapa da vida de P3. O que ela narra lembra as concepções discutidas por Kleiman (1997), Silva (1999) e Koch; Elias (2012), quando esses autores falam acerca de atividades de leitura que procuram tão-somente avaliar a compreensão, medindo-a a partir de uma interpretação unívoca, consolidada por alguém. Na esteira dessa concepção, ao leitor, cabe a leitura do texto de modo a apreender o que o autor quis dizer e interpretar à luz da compreensão que é reconhecida como correta.

Dessa maneira, a leitura, como narrativiza P3, somente pode ser obrigação, pois suas histórias, as histórias do texto que lê, seu conhecimento de mundo, a capacidade de inferência e de produção de sentidos são marginalizados em detrimento da importância da apreensão de uma interpretação privilegiada pela voz do professor. Orlandi (2012) afirma que o problema disso é o fato de que, para um mesmo texto, diferentes interpretações, dentro do escopo em que os signos são mobilizados, podem ser inferíveis, uma vez que não lemos do mesmo modo um texto, assim como leituras possíveis no passado, hoje não o são mais. Além disso, as possíveis leituras de hoje podem não ser as mesmas feitas no futuro. Isso porque os capitais culturais se remodelam, bem como os sujeitos não são únicos. Ainda nessa passagem, P3 relata a concepção percebida por Silva (1999) de que a leitura só o é se for a dos clássicos literários, o que se coaduna com esse privilégio de interpretações já protocoladas e que devem ser interiorizadas pelos estudantes. Acerca disso, é imperativo salientar que a maioria das participantes desta pesquisa narram esse contato obrigatório, que algumas permitem entender como traumático, que a escola estabelece entre os alunos e os clássicos literários.

Para a narradora, somente no fim da adolescência, a partir de sua própria reflexão, o entendimento da leitura se alterou:

Na faculdade, já um pouco mais velha, apesar de jovem também, que eu entrei na faculdade com 18 anos, fui me apropriando, mas, assim, com outra perspectiva, sabe? Assim, sem sombra de dúvida, eu tinha uma certa maturidade pra dizer que aqueles textos iam contribuir com a minha vida acadêmica, com a futura profissional que eu ia ser, então, eu me apropriava... Tinham livros que eu lia por prazer, porque eram autores que eu lia por vontade mesmo de querer me apropriar de... Mas, assim, na faculdade, já tinha uma maturidade, mas, assim, alguns textos também... Poxa vida! Por obrigação mesmo! Mas alguns não, alguns eram extremamente prazerosos. Eu me lembro que teve uma disciplina na faculdade, que era literatura infantil até, que nós líamos, eu li um livro, agora eu não vou lembra do, mas era um livro falando sobre ludicidade na literatura infantil e de quanto importante era pra criança fazer esse comparativo, né, do conto de fadas pra vida real e de como isso até contribuía de certa

forma pra formação do caráter da criança. Então, foram livros, assim, que eu devorei em pouco tempo, mas tinham aqueles livros mais prazerosos e aqueles que não eram tanto, mas, na faculdade já, foi onde eu comecei a desenvolver o prazer por leitura. Assim, de ler mais, com mais frequência, porque uma coisa é você ler livro esporádico, outra coisa é você fazer da leitura um hábito, e eu acho que você, a leitura deve ser um hábito.

A universidade, conforme discutem Andrade e Lima (2017), é um espaço cujos saberes são partilhados via escrita. Se assim o é, no escopo do que discutimos aqui, no ambiente acadêmico, a legitimidade e as credenciais de poder também são adquiridas pela escrita. Percebendo isso, P3 afirma que a leitura só volta a se efetivar como prática social dentro das necessidades acadêmicas, pois sabia ela que precisava ler para ter acesso ao conhecimento necessário para o futuro exercício de sua profissão. Mesmo no âmbito educacional, a maioria das leituras de P3, pelo que relata, se realizava para que ela pudesse se engajar no ambiente de sua profissão, não para responder questões de uma prova (SILVA, 1999; LEFFA, 2012) ou para duplicar as ideias de um autor (BAKHTIN, 1997; KOCH; ELIAS, 2012).

Nessa passagem, o tom afetivo, utilizado no início de sua narrativa, retorna, pois a narradora utiliza a palavra *prazer* e afirma, logo no final, que há diferença entre ler por prazer e por obrigação. Para ela, então, a leitura deve ser um hábito, não uma imposição. Foi dessa maneira que ela aprendeu na infância e, pelo que afirma, é nesse construto que vivencia a leitura agora adulta.

No bojo das narrativas que constroem as experiências de leitura como prática social, está também a de P7. Segundo essa professora,

Eu sempre gostei de ler. Desde criança, eu gostava de ler livros paradidáticos, as revistinhas, gibis. Depois, eu entrei no curso Normal pra professor, a gente precisou ler os romances, as crônicas, os contos, as poesias. Então, a leitura faz parte da nossa vida, né? Depois de profissional, pro curso de Pedagogia, teve que ler os estudiosos, e aí continuar lendo, né? Revista, jornal... E hoje em dia eu só leio o que me agrada. [...] Eu já fui tão obrigada a ler tanto, precisamos ler tanto que hoje eu gosto mais é de romance e poesia. Na minha infância, eu lia os paradidáticos, os gibis. [...] A escola que tinha os livros, porque eu não tinha. A nossa situação financeira naquela época, porque nós não tínhamos condições de comprar livros, de ter livros, sempre foram, o mundo da leitura sempre foi na escola. Depois, na adolescência, é que eu comecei a comprar alguma coisa e continuava lendo na escola. Aí hoje não, hoje eu sou assinante de jornal, de revista, eu gosto de ler, mas antigamente era na escola. Pela influência do professor, né, também? Tinha o dia da leitura, reunia todos numa roda... Eu me lembro bem que a professora [...] contava a história, levava o livro e cada um pegava o livro pra ler.

P7 já demonstra que, apesar da falta de recursos, sempre teve interesse pelo universo da leitura, nas diferentes fases de sua vida. A professora reforça ainda que, para ela, a leitura faz parte do nosso cotidiano, ou seja, segundo conta P7, o ato de ler é intrínseco às diversas atuações sociais, no âmbito profissional ou não. Chama atenção, ainda, à semelhança do que afirmam outras professoras, o fato de a sociedade, historicamente, ter conferido à escola a responsabilidade pelo incentivo e pela formação de leitores. Como Foucambert (1994) afirma, ainda se pensa que a escola é o espaço único de construção da leitura, o que se configura como um dos empecilhos para a melhora da formação leitora dos sujeitos, porque tal formação é de responsabilidade conjunta, a qual deve ser tomada pelas diferentes instituições sociais. Ao encontro disso, Street (2014) afirma que essa visão de que a escola é a única responsável pela formação leitora resulta no privilégio de um letramento que se centra em habilidades específicas para o espaço escolar, desprestigiando, dessa forma, o fato de que há, em cada esfera social, maneiras diferentes de leitura ou, melhor dizendo, que cada espaço social constrói suas maneiras efetivas e significativas de ler. Tal interpretação se confirma quando P7 narra que somente na escola podia ter acesso a livros e/ou a materiais de leitura. Ou seja, não havia, a seu tempo, como ainda não há hoje, espaços de compartilhamento de textos escritos, pois, como assevera Foucambert (1994), é necessário que a elite domine esses materiais, de modo a não dar às massas o conhecimento para questionar o poder das camadas sociais dominantes. Ao pormenorizar ainda mais isso, P7 confirma que, apesar de ter um espaço familiar que incentivava a leitura, seus recursos eram esvaziados para um acesso mais significativo à cultura escrita.

A minha mãe, meu pai, eles me incentivavam muito. Minha mãe não sabe ler, né? Mas, se passasse uma pessoa na porta vendendo enciclopédia, aquelas coisas, passava quase um ano pagando, né, tirando de alguma coisa de dentro de casa, pensando na gente. E o papai sempre cobrava que a gente estudasse. Os presentes que ele dava pra gente, que era uma raridade, era livro. Não dava boneca, carro, essas coisas não. Eu gostava, acho que foi por isso que eu me interessei. Não era livro, era gibis ou esses livros paradidáticos, era só o que ele dava, não era brinquedo, não. E eu lia todos [...]. [...] o papai só dava era livro, história em quadrinho. Nem eram novos, eram usados [...].

Mesmo inserida nessa realidade, parece que as experiências por que passou P7 foram importantes o bastante para que ela percebesse a necessidade da leitura ao longo da vida. Essa construção, inclusive, contribuiu para que se engajasse em grupos sociais diferentes dos da escola:

Depois [da escola], eu li muito peça de teatro, porque [...] eu passei 10 anos no grupo de teatro aqui do bairro. [...] Então, a gente lia muito peça de teatro pra escolher o melhor texto e fazer as cenas. O meu irmão era o coordenador, a minha cunhada escreve livros e história... Eu gosto de ler, não gosto de escrever.

A partir disso, podemos inferir que a leitura, na vida de P7 não ficou restrita à esfera escolar. A professora pôde perceber que o ato de ler era necessário a outros espaços sociais pelos quais ela se interessava. Conforme salientam Kleiman (1995, 1997, 2010), Koch; Elias (2012), Silva (1999), Street (2014), Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2011), Soares (1995, 2010, 2012) e Foucambert (1994, 2002, 2008), a leitura é uma prática social, o que significa dizer que é uma atividade intrínseca a várias instituições sociais, que constroem maneiras específicas de dar sentido à escrita. Além da própria escola, P7 pôde experimentar a necessidade da leitura em um ambiente livre de concepções dominantes do que vem a ser leitura e que, em alguns casos, limitam/regulam a compreensão (STREET, 2014; LEFFA, 2012). Certamente, a maneira de ler, ou seja, de avaliar o que vem a ser um “bom” texto teatral, no contexto de um grupo de teatro, é uma habilidade diferente daquela requerida pela escola, de modo que outras habilidades e competências foram necessárias para que a professora pudesse atuar nesse espaço.

Além da esfera escolar e teatral, P7 narra a importância da leitura para o ambiente de sua profissão e para sua fruição, tanto na vida adulta quanto na adolescência:

Hoje, eu leio romances e leio os livros que são necessários pra nossa profissão. Sempre... É importante ler, você estar sempre se atualizando das coisas. Mas, o romance, é porque eu gosto, é o meu estilo de... Eu sou romântica. Gosto de casos de amor. Eu lia muito... Agora que eu tô lembrada! Marcava muito, depois da adolescência, o que me marcou muito, eu tinha vários, vários, eu não tinha dinheiro pra comprar, mas eu trocava com as amigas e às vezes eu ia nas bancas de revista e comprava aquelas revistas já usadas: Sabrina, Joulie... Os romances, que era os livrinho grossos de romance. Não é daqui do Brasil, não, era romances estrangeiros. Eu lia bastante. Porque eu era... Eu não sou romântica nas minhas ações, mas eu gostava de romance, história de castelo, de princesa.

Da mesma maneira que os trechos acima analisados, também aqui P7 reforça a necessidade da leitura para outras esferas sociais, diferentes da escola, inclusive salientando habilidades diferentes das privilegiadas pelos ambientes educacionais. Neste último trecho, a narradora salienta a satisfação que sente em suas leituras pessoais, realizadas por entretenimento, além do próprio fato de ter sido o universo da leitura uma maneira de

aproximação das amigas. Também, no início do trecho, a professora fala da importância da leitura para o seu desenvolvimento e atualização profissional.

No contexto disso, percebemos que, para P7, a leitura é uma prática social, pois a narradora ressalta as funções sociais que teve o ato de ler nas diferentes fases de sua vida e nos vários ambientes em que atuou/atua. Nesse contexto, ao longo de sua narração, P7 ressalta as várias habilidades de que necessitava para poder se engajar na dinâmica dos grupos de que participou.

Com isso, finda-se este capítulo, que analisou as narrativas que constroem a leitura como prática social. Como visto, as narrações de P3 e P7 salientam a construção de poder e de legitimidade dentro das esferas sociais em que se engajam/engajaram, além das várias habilidades que necessitaram desenvolver para atuar nesses espaços, o que demonstra que, na análise das professoras, a leitura não se circunscreve somente às habilidades privilegiadas pela escola, mas que, para além disso, cada campo social constrói suas práticas de letramento conforme suas necessidades interativas.

* * * * *

Antes de partirmos para o próximo capítulo desta pesquisa, cabe, ainda, uma consideração analítica acerca das experiências narradas pelos professores. Como comentamos em nossa metodologia, após fazermos quatro de nossas entrevistas, começamos a perceber que as participantes, quando terminavam a narração de suas experiências na infância, paravam de narrar, ou seja, era como se as experiências de leitura acabassem nessa etapa da vida. Assim, para que continuassem, tínhamos que dar novos motes, a fim de que abordassem também outras etapas da vida em suas narrativas. Percebendo isso, da quinta até a oitava entrevista, resolvemos não mais direcionar o início da narrativa para a infância ou para o início da escolarização, pedindo apenas para que falassem sobre suas experiências com a leitura ao longo da vida. Da mesma forma que as quatro primeiras entrevistas, também as últimas iniciavam na infância e, caso não déssemos novos motes para que continuassem, as participantes findavam a narração.

Acreditamos que isso muito demonstra acerca de uma noção importante: é na fase de alfabetização que começam a se delinear os objetivos da leitura escolar, que, na esteira do que analisam Foucambert (1994, 2002, 2008), Street (2014), Kleiman (1997), Soares (1998, 2004, 2008), Silva (1999) e Koch; Elias (2012), se valem, prioritariamente, do ofício da construção

de habilidades autônomas de leitura, as quais somente se efetivam e revelam significado para a progressão seriada no âmbito escolar.

Na medida disso, é possível inferir que essa maneira de construir a narrativa pode sinalizar que, após a construção das habilidades necessárias às práticas letradas da escola, as experiências de leitura não são mais importantes, pois se valem sempre de uma mesma metodologia: leitura coletiva do texto, apreciação da boa cadência na oralização da escrita, resposta a atividades de interpretação e/ou realização de fichas de leitura. Nesse contexto, considerando o conceito de experiência formulado por Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), após a infância, uma vez que a metodologia é a mesma outrora utilizada, não há como acontecer um evento singular e irrepetível, por meio do qual ocorre a transformação das concepções do experienciador, pois as atividades de leitura, para os sujeitos, são sempre as mesmas e, portanto, só o eram, de fato, leitura quando o ato de ler lhes podia ser experiência de vida.

Paralelamente a isso, considerando as experiências após a infância, a cobrança pela leitura de livros clássicos, cuja interpretação, segundo as narrativas das participantes desta pesquisa, se remetia tão-somente a uma compreensão unilateral, fez com que esses sujeitos passassem a conceber a leitura a partir de uma ótica vertical e descontextualizada do(s) mundo(s) social(is) de que participam, pois, ao contrário da infância, as metodologias utilizadas desprivilegiavam a intertextualidade entre a leitura do mundo e a leitura da escola (LARROSA, 2002, 2003, 2004, 2011; SCHOLLES, 1991; FREIRE, 2011; FREIRE; MACEDO, 1994).

Como vimos, em todas as narrativas, ao falar sobre as experiências de leitura após a infância, as narradoras deram primazia àquelas experienciadas fora do âmbito escolar tradicional. A partir desse raciocínio, parece que, ao terminar a narrativa nas experiências da infância, que, em geral, se circunscrevem à escola, as professoras entrevistadas demonstram que, *a priori*, o ato de ler é intrínseco ao ambiente educacional, de modo que a leitura fora desse espaço, realizada fora de uma cartilha tradicional de interpretação, não é, de fato, leitura. Tal mote nos remete à análise de Foucambert (1994, 2002, 2008) quando o autor afirma que a escolarização da leitura é um processo que objetiva transmitir à sociedade a ideia de que o ato de ler é apenas uma habilidade cognitiva, desprovida de funções sociais, e que, nesse interim, os textos não têm a potencial função de permitir que a massa social critique a dominação da elite. Nessa conjuntura, é possível interpretar que qualquer leitura que não se construa pela via das atividades da escola é apenas fruição, e não engajamento social.

A partir dessas considerações, termina aqui o capítulo em que analisamos como construam a leitura as narrativas de experiência das professoras entrevistadas. No capítulo

seguinte, analisamos como são narradas as influências dessas experiências na práxis pedagógica delas, considerando as concepções de leitura que entram em jogo, segundo a narração das professoras.

5. INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS NA PRÁXIS DOS SUJEITOS

O segundo objetivo específico desta pesquisa visa analisar como as experiências narradas influenciaram a práxis dos sujeitos entrevistados, considerando as concepções de leitura que emergem de suas narrativas. Assim como na análise do primeiro objetivo, três categorias foram construídas a partir da análise dos dados. No primeiro tópico deste capítulo, analisamos as narrativas de práxis que constroem concepções redutoras de leitura; no segundo, as narrativas que nos permitem inferir a leitura como experiência de vida; por fim, no terceiro tópico, analisamos as narrativas de práxis que constroem a leitura como prática social.

5.1 Narrativas de práxis que constroem concepções redutoras de leitura

P1, em sua narrativa, inicia falando da dificuldade de, no contexto em que atua, realizar práticas de leitura diferentes das demandadas pelo processo de alfabetização concebido fora de uma contextualização.

Eu acho que essas atividades que eu tinha na escola não despertavam o meu interesse por ler. Numa situação como essa dela (*apontando para a filha*), é diferente! A professora leva uma mala, tem toda uma ludicidade. A gente sabe que o ideal é isso, né? Às vezes aqueles meninos que dou aula... Eu era pra ter feito isso desde o início do ano. Eu tô fazendo isso agora. Eles me pedem pra levar o livro pra casa. “Óh, gente, eu vou deixar, segunda, quarta e sexta. Vocês me lembrem, quando faltar uns 10 minutinhos...” Taí, hoje eu já não lembrei. É um sufoco tão grande, tanta coisa pra fazer. Eu anoto o nomezinho deles, e deixo eles levarem o livro pra casa. Pra eles entenderem que eles não se... Não se... Eu fui educada desse jeito, né? Mas pra que eles não entendam, né, pelo menos alguns não entendam, que a leitura não se restringe só à escola, não. Ele pode ter esse prazer em casa, ele pode pedir algum pra ler em casa, porque um ou outro vai se salvar. Não é todo pai que vai ler em casa, não, mas vai ter um que vai, né? Ou eles próprios...

P1 mantém, em sua sala, uma estante repleta de livros infantis para compartilhar com seus alunos ou para promover momentos de contação de história. Mesmo assim, em sua narrativa, a professora afirma que não há tempo para isso e que as várias obrigações a ela conferidas impedem-na de realizar essas atividades. Quando consegue utilizar os livros de sua estante, parece louvável que ela tente mostrar que a leitura não se restringe ao que a escola preconiza nas atividades de leitura. Tanto ela reconhece não conseguir construir práticas de leitura em sua aula que hesita ao tentar se explicar (*[...] eles não se... Não se... Eu fui educada*

desse jeito, né? Mas pra que eles não entendam, né, pelo menos alguns não entendam [...]. Conforme Maia-Vasconcelos (2005) analisa, essa hesitação sinaliza que a própria narradora não se sente feliz com suas aulas de leitura, tanto que precisa explicar a si mesma, porque ela própria não consegue afirmar para si que não atua conforme gostaria. Isso ocorre em razão do caráter autoformador que as narrativas engendram. Josso (2010) e Ribeiro (2008) afirmam que, por meio da narração da vida, os sujeitos têm a possibilidade de refletir sobre o que narram, de modo a transformar suas ações e, no caso em questão, ressignificarem seu agir docente.

De igual modo, ao dizer que o aluno “*pode ter esse prazer em casa*”, a narradora sinaliza que as atividades realizadas na escola não constroem nos estudantes essa percepção acerca da leitura. Quando chegamos a essa interpretação, ficou-nos a indagação: o que é levado em consideração na escola no que se refere à leitura, segundo P1? A própria continuidade da narrativa da professora responde:

Eu, infelizmente, preciso me preocupar só com o *bé*, com o *bi*... Mas não é só isso, não. É a [nome da coordenadora da escola onde a professora trabalha] também. Voltou à minha época. Não trabalha nada de projeto de leitura. É difícil. [...] Esses meninos só aprenderam a decodificar, não sabem pra que serve a leitura. A [nome de uma das professoras de Língua Portuguesa onde atua P1] disse, que, pra ler um livro, ela ia fazer assim: cada aluno lia uma página de um livro, pra conseguir ler uma história. Meu Deus! [...] Ela tava levando os livros e cada aluno ia ler uma página da história, pra todo mundo ouvir, porque, se desse o livro pro aluno, e isso eu tô falando do [ensino fundamental] II, ele não ia ler uma história. Assim... É ruim, né?

Segundo inferimos do que conta a narradora, ela gostaria de trabalhar com atividades que oportunizassem o trabalho da leitura como prática social, já que modaliza sua fala através do advérbio *infelizmente* e usa o verbo modalizador *preciso*, porém o próprio sistema da escola, representado pela pessoa de sua coordenadora, a orienta a trabalhar como na época em que ela foi alfabetizada, ou seja, com o processo de decodificação e oralização de textos verbais, bem como com atividades que privilegiam aspectos superficiais de análise textual. Isso a faz não trabalhar com projetos de leitura, que, segundo ela própria diz ao comparar sua atuação em sala com a da professora de sua filha, seria o ideal. Para P1, então, ao marginalizar a leitura e sublinhar tão-somente o processo de alfabetização para seus alunos, o trabalho dos professores posteriores também será defasado. Ao que parece, sua hipótese se confirma, quando comenta a atuação de sua colega de trabalho do Ensino Fundamental II.

A partir dessa narração, entendemos que, tal como ocorreu com suas experiências, P1, mesmo que contra sua vontade, realiza atividades que remontam às concepções mecanicistas

de leitura, principalmente no que Braggio (1992) descreve ser essa concepção: a oralização revela o saber ler. Nessa perspectiva, como Foucambert (1994, 2002, 2008) afirma, os leitores formados entendem o ato de ler somente como uma atividade mecânica, por meio da qual não necessitam realizar reflexões e, principalmente, que a leitura é uma atividade apenas necessária à escola, de modo algum a ser realizada em outros espaços sociais. Da mesma forma, como diz a narradora ao afirmar que os alunos não sabem para que serve a leitura, de fato, uma práxis que focaliza a oralização não permite que os estudantes analisem as funções sociais da leitura nos diferentes espaços em que atuam/atuarão (STREET, 2014).

Essa interpretação é afirmada no primeiro trecho que citamos de P1, quando a narradora afirma que dá permissão a seus alunos para levarem os livros para casa a fim de que eles possam perceber que a leitura não é uma atividade eminentemente escolar. Percebemos, com isso, que a própria professora entende que sua metodologia de trabalho retira das atividades de leitura os processos inerentes à realização dessa atividade nas interações sociais.

P2, que é docente na mesma escola e na mesma série de P1, também parece atuar da mesma forma. Ao falar do prazer que tinha nas atividades escolares, a narradora conta:

É tanto que a minha primeira prioridade dentro de uma sala de aula é que eles sejam felizes dentro da sala de aula, por isso que eu, eu gosto de trazer novidades pra eles, um jogo aqui um jogo acolá, uma atividade diferente, mostrar as letras do alfabeto de maneira diferente. As famílias silábicas, por exemplo, quando eu vou passar pra eles as famílias silábicas, pra cada família silábica, tem uma história, tem um contexto em cima disso, eles se divertem e eu coloco música de relaxamento, eu faço carinho neles na hora que eles voltam do recreio. Então, tudo isso eu acho que cativa. Então, tudo que eu tive quando eu era criança, eu tento passar pra eles e um pouco mais.

Conforme afirma P2, suas experiências de silabação influenciam em suas escolhas metodológicas, que, mesmo prezando por uma ludicidade no processo de aquisição do sistema ortográfico, marginaliza habilidades necessárias à leitura em detrimento da aprendizagem da oralização do código escrito, como se este, como sublinha Foucambert (1994, 2002, 2008), existisse tão-somente para ser proferido e, dessa forma, fosse da mesma natureza da fala. Inclusive, em outro momento de sua narrativa, P2 afirma acreditar nessa metodologia de ensino da leitura:

[...] antigamente, né, quando eu estudava, eu estudei com a cartilha *O sonho de Talita*. Então, era todo o processo do bê-á-bá. As famílias silábicas e tudo, passo a passo. E, hoje em dia, nós temos outros, outros viés, né, outros caminhos pra alfabetização,

todos eles são excelentes, porém eu vejo, eu particularmente, eu vejo esse caminho da cartilha, da silabação, eu vejo muito eficiente. Eu vejo que é bem mais eficiente do que os outros. Pelo menos, no meu contexto, na minha realidade de sala de aula. Eu vejo que, no começo do ano, desde o início do ano letivo, eu começando com as família, né, em ordem, né, bem direitinho, né, e, no mês de março, abril, eu já vejo, eu já vejo altos resultados. Em poucos meses, eu já vejo altos resultados em relação à aquisição da leitura e da escrita. Eu, eu, assim, eu sinceramente, eu, eu não entendo, né, eu não compreendo como é que algumas pessoas não usam esse método, até porque não existe uma receita de bula. Tem crianças que tem uma aquisição mais rápida com a silabação, outras já é mais com o lado do construtivismo e eu confesso que eu não sou, eu sou um pouco, eu mesclo muitas coisas. Tanto eu uso a silabação, né, mas também eu uso o texto mesmo eles ainda sendo tão, não tendo ainda se apropriado da leitura e da escrita, mas eu uso também outros meios, eu vou pro lado também muito lúdico, que eles também gostam, eles se divertem. Os jogos também, mas dizer que o x da questão é essa sequência da silabação que nem tínhamos nas cartilhas, eu acho super válido e super eficiente.

P2, em sua narrativa, sublinha sua crença na oralização da leitura, porque afirma, ao fim, que acha “*super válido e super eficiente*”, superlativizando as qualidades do método. É necessário considerar que, ao longo do que narra, ela não fala de leitura, mas sim de alfabetização. Isso nos aponta para uma dupla interpretação: 1 – que entende que o processo de aquisição do código escrito passa pela mecanização em alguma medida ou 2 – que entende que alfabetização e aprendizagem da leitura são um mesmo processo.

No âmbito disso, Foucambert (1994, 2002, 2008), em diálogo com a análise de Street (2014), afirma que a concepção mecanicista de leitura nasce no momento em que há necessidade de pessoas que saibam decodificar o código escrito para trabalhar nas grandes indústrias. Nessa ótica, os processos de industrialização das sociedades necessitaram de uma massa que soubesse minimamente dar sentido ao que liam. Isso significa que essa era a metodologia que mais se adequava e melhor atendia às necessidades de um determinado contexto histórico. Não se formavam leitores que pudessem agir socialmente pela leitura, visto que o objetivo era que eles atingissem às demandas da elite e que, podendo sustentar a economia, mantivessem o *status quo*. Nesse contexto, o ensino de leitura, então, restringiu-se à aprendizagem, por parte dos educandos, das correspondências sonoras do sistema alfabético.

Com o desenvolvimento das sociedades, começou-se a perceber que essa concepção de ensino e aprendizagem da leitura não se adequava ao desenvolvimento oportuno de leitores, formando o que Foucambert (1994, 2002, 2008) chama de analfabetos funcionais. Ou seja, mesmo sendo capazes de oralizar o que liam, os leitores formados nessa concepção, apenas duplicavam, tal como entende Bakhtin (1997), o pensamento lido, como robôs, ou, o que é pior, uma vez preocupados em transpor, de forma perfeita, para a oralidade o código escrito, acabavam por não construir o sentido do que liam.

Nessa interpretação, podemos entender que o processo de alfabetização de P2 influenciou sobremaneira suas escolhas metodológicas. Seja na hipótese em que a mecanização é necessária à alfabetização seja na que ela entende a leitura e a alfabetização como um mesmo processo, os leitores formados estarão na mesma esteira em que se encontram aqueles analisados pelos autores citados acima: serão potenciais analfabetos funcionais. Mesmo que não seja a abordagem de leitura apropriada à realidade social que hoje se delineia, parece que o uso de metodologias redutoras do ato de ler ainda interessa a uma parcela da sociedade. Como sublinha Foucambert (1994, 2002, 2008), em virtude do caráter político da educação, existe uma espécie de conspiração para que a formação da leitura atenda a demandas específicas que não desestabilizem as classes sociais. Dessa forma, não será permitido que os leitores possam, via escrita, transformar a leitura do mundo em que estão engajados, com o objetivo de que mantenham os *status* sociais.

Ainda referente às narrativas de práxis que constroem concepções redutoras de leitura, encaixa-se a de P3. Em contraponto ao que narrou em suas experiências de leitura, colocadas como prática social, P3, à semelhança do que disse P1, afirma que o sistema público de ensino ainda não fornece, segundo ela, os subsídios necessários para que se pense a leitura fora de uma concepção redutora:

[...] o método que eu aprendi a ler é o método que eu consigo alfabetizar quase que 90% da minha sala de aula. É um método que, de fato, ele dá uma devolutiva na questão do sucesso, né, na questão de tentar alfabetizar essas crianças e, em partes, não, porque eu já tenho quantos anos de alfabetização?... Existem novos métodos, que podem, que foram aprimorados e que se tornam, de certa forma, e eu sei que se tornam mais lúdicos pras crianças de hoje aprenderem a ler e escrever, né. É claro que, se você for perguntar, a essência é a mesma, mas a forma como a gente passar, é, eu vejo com uma coisa, com uma ludicidade maior o que eu faço quando eu comparo, quando eu faço um comparativo da forma como eu trabalho pra forma como eu aprendi a ler e escrever, né, assim, mas uma das coisas em comum, além do método, é também a questão do incentivo à leitura, que eu tive e que eu tento fazer na medida do possível, tendo em vista que nós trabalhamos numa instituição pública e que nós dependemos dessa demanda de recursos, né, aqui na escola, né, mas, assim, a gente tenta, na medida do possível, com as verbas, com aquisição de material, de livros... A gente sabe que a gente recebe alguns livros, né, a gente tem essa demanda de receber livros e tem muitos bons livros infantis na rede, né, eu não tenho dúvida disso. Então, assim, o que é parecido, a essência é a mesma, mas a forma, eu acho que houve um aprimoramento dessa forma como a gente conduz a alfabetização, mas a essência é muito parecida.

Da maneira como narra, P3 salienta que, mesmo primando por uma maior ludicidade, a essência de seu ensino continua sendo a mesma da época em que foi alfabetizada: a oralização. Como salientamos ao longo desse trabalho, uma vez que o sistema ortográfico de nossa língua

é fonológico, necessário se faz passar pela oralização, considerando o processo de alfabetização. Apesar disso, segundo Soares (2004), a alfabetização deve caminhar para o letramento e este para aquele, o que significa dizer que, mesmo em um momento em que se preza pela oralização da leitura, é imperativo analisar com os alunos as necessidades e as funções sociais dos textos lidos, ação que, pelo que narra P3, não acontece em virtude dos poucos recursos existentes e oferecidos pelo sistema. Desse modo, uma vez mais, lembramos da análise de Foucambert (1994, 2002, 2008) ao afirmar que a falta de incentivo das diferentes instituições sociais, bem como o pouco investimento governamental na direção do ensino de leitura configuram a tentativa de não conferir às massas a crítica ao poder dominante das elites. Tal evidência se confirma quando P3 afirma que, mesmo com essa escassez de materiais, procura incentivar ao máximo a leitura de seus alunos. Ainda referente a isso, a narradora, inclusive, parece se defender de privilegiar a oralização ao dizer, assim como afirmou P2, que é esse o método mais rápido de aprendizagem dos alunos. O que cabe aqui analisar é que, para ambas as professoras, na superfície lexical de suas narrativas, parece que, ao saberem oralizar, os alunos já sabem ler, revelando a falaciosa ideia, já atestada por Braggio (1991) e Silva (1999), de que a oralização revela o saber. No escopo disso, Antunes (2003) revela que, mesmo na atualidade, ainda se diagnosticam aulas de leitura que privilegiam a correta verbalização dos textos lidos, sem se valer de outras considerações que completam o ato de ler, tais como: a análise de contextos de produção e de leitura, a análise do gênero e as funções sociais deste nas esferas discursivas em que foi produzido, a produção de predições e suas confrontações, bem como a construção de inferências.

Acerca dessas considerações, interessante foi para nós P3 refletir acerca do que, para ela, seria um modelo leitor:

[...] quando eu faço uma leitura em sala de aula ou quando eu faço com que meus alunos tenham contato com literatura infantil, eu leio com o intuito de ser modelo, modelo leitor. Ele percebe a forma que eu leio, com o intuito de estimulá-lo a que ele consiga um dia ler como um professor, um modelo, isso é importante. [...] a gente tem um pequeno projeto, né, assim, [...] todas as sextas-feiras, [...] eles levam uma ficha de leitura e um livro de literatura infantil, eles que escolhem esse livros, eles que escolhem esse livro e eles levam esse livro, pra que, na segunda-feira, no momento do deleite, o aluno que levou o livro, ele vai fazer uma contação pra gente do que foi lido em casa. [...] Alguns já sabem ler, mas eles ainda têm a leitura muito silabada, eles não têm a fluência leitora ainda, então o ideal é que alguém realmente auxilie que ele leia. E, na segunda, eles contam a história. [...] Porque, às vezes, uma criança, quando ela vai ler, por exemplo, cota, eu vou ler com fluência porque já tenho alguns anos que leio, mas, assim, o aluno que vai ler, co-ta [professora lê o cartaz silabando], pra ele perceber a forma como ele lê como eu leio, e esse comparativo vai fazer com que ele perceba que precisa de uma fluência maior e melhor. Então, sempre deve haver alguém que seja modelo-leitor, pra que ele possa aprimorar a leitura, mesmo depois

dos anos iniciais de aquisição de leitura e de escrita, o professor, no terceiro, quarto, quinto ano, trabalha leitura, né, porque precisa que melhore e sempre precisa que o professor seja esse modelo, ou um adulto, né, em casa, o pai são essa referência. Então, o modelo leitor, ele serve pra que isso aconteça, né, essa percepção, né, de imediato, “Olha, ele lê dessa forma. Posso melhorar. Posso atingir isso, preciso praticar.” Você mostra entonação, pontuação numa frase, tudo isso é percebido através do modelo-leitor, esse é o objetivo. [...] Os meus alunos vivem o deleite de eu poder contar uma história pra eles, eles percebem, né, assim, contam de uma outra forma, né, tem deles, tem alguns alunos que são dispersos por natureza mesmo, mas alguns, a grande maioria, eles ficam assim hipnotizados com a contação de história. Que pena que, na nossa, no nosso contexto atual, a gente não tem essa rotina de ter uma história por dia! Infelizmente, a gente tem que atingir certos objetivos e acaba que esse momento de ludicidade é cada vez menor no nosso momento de sala de aula, porque tem as tarefas, famílias silábicas que tem que ser contempladas, a gente tem aquele objetivo pra atingir, enfim, né, mas, assim, no momento do deleite, eles se envolvem com o que é lúdico, né, no momento da contação de história, são poucos os momentos, mas são muito prazerosos, assim, pra eles, principalmente, então, acho que disso, eles podem perceber ludicidade através da própria contação de história, quando eu tô ali contando pra ele, né, eles gostam muito.

Confirmando a análise anteriormente feita neste tópico, em suas aulas, P3 privilegia a oralização. Em sua opinião, o modelo leitor é aquele que, assim como ela, que se autoadjetiva como leitora experiente, sabe dar a cadência e a fluidez necessárias para que a leitura se assemelhe à fala. Como ressalta Foucambert (1994, 2002, 2008), preocupada com isso, a professora faz com que os alunos se preocupem menos com a compreensão e mais com a oralização, ato que não faz da leitura algo que ela, na verdade, é: interação verbal (BAKHTIN, 1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011). Antunes (2003), à semelhança do que afirmam Koch; Elias (2012), Braggio (1991), Freire (2003), Freire; Macedo (1994) e Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), analisa que a primazia pela oralização faz com que a leitura deixe de ser um encontro entre sujeitos que procuram se remodelar e buscam se transformar, justamente porque a preocupação não se enraíza na construção de habilidades necessárias para uma interação verbal, mas para uma decodificação. No bojo disso, ainda, ao falar dos sinais de pontuação, por exemplo, a professora também afirma preocupar-se com a devida entonação que deve ser dada quando da ocorrência deles, sem comentar, no entanto, que a pontuação, além de funções discursivas, tem ainda o papel de relacionar/concatenar/dividir os tópicos e/ou as temáticas do texto, o que dá sentido à pausa na cadência no momento de oralizar o texto escrito. Ao que tudo indica, portanto, P3 parece confirmar a representação que Soares (2004) afirma ser disseminada no senso comum: a de que a alfabetização não se imbrica com práticas de letramento, quando, para essa autora, na verdade, aquela deve estar inserida nestas.

Sobre isso, fica, então, a indagação: o que seria um modelo leitor? Para Fulgêncio e Liberato (2004), por exemplo, seria aquele que sabe aglutinar informação visual à informação

não visual, ou seja, à semelhança do que Koch e Elias (2012) dizem, aquele que se vale da superfície textual, mas, para além disso, mobiliza diferentes tipos de conhecimento, inclusive o de mundo, construído na experiência, para realizar inferências e predições. Somado a isso, seria necessário, também, a partir do que afirmam Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011) e Street (2014), saber as funções sociais da leitura, ou seja, entender que habilidades são necessárias para se engajar nas práticas letradas de cada discurso, de maneira a delinear objetivos de leitura, a confrontar textos e ideias, a selecionar informações e a construir legitimidade no escopo de cada domínio discursivo. À luz disso, Kleiman (1997), como discutimos no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, afirma que uma alternativa a concepções redutoras de texto e leitura seria aquela que percebesse a necessidade da realização de predições, inferências, confrontações, de modo a discutir as ideias do autor consoante o pensamento, a história e os discursos que emergem do leitor e do contexto de leitura que este realiza. Seria esse, portanto, segundo a iluminação teórica desses autores, um modelo leitor, o qual deve ser formado, conforme os PCN e a BNCC, na escola.

No que tange ao “*momento do deleite*”, ao qual P3 se refere, inferimos que, mesmo incentivando a experiência da leitura em casa, numa concepção mais de fruição leitora, como se pode perceber pela narração da professora, nas atividades avaliativas, prioriza-se, ainda, pelas fichas de leitura, que, como afirmam Silva (1999), Antunes (2003), Leffa (2012) e Ribeiro (2017), são materiais que prezam por uma interpretação superficial dos textos, sem, portanto, permitir a construção de habilidades de leitura e a discussão de aspectos discursivos intrínsecos ao ato de ler, se o consideramos como prática social.

Ainda sobre a narrativa de P3, difícil foi, para nós, entender basicamente por que, já que experienciou, como vimos no capítulo anterior, a leitura entrevista numa abordagem social, prioriza por habilidades redutoras do ato de ler em sua práxis. Na tentativa de melhor compreender essa antítese, inferimos que, ao longo da narração de sua experiência, a professora salienta sempre a construção do poder, ou seja, o quão necessitou evidenciar que, por já saber ler, merecia credibilidade nos espaços sociais de que participava. Na direção dessa interpretação, hipotetizamos, então, que, num contexto de escassez material, como narra não somente P3, mas também P1 e P2, professoras da mesma série de uma mesma escola, bem como inserida num sistema que prioriza habilidades que Street (2014) chamaria de autônomas, ou seja, que entendem a leitura como destituída de influências ideológico-discursivas, mas somente como uma habilidade psicológico-cognitiva, P3, portanto, procura salientar para seus

alunos, a partir de sua docência, que a construção do poder passa por uma oralização fluente e perfeita, vista sob a ótica de uma tradição.

Finda-se, a partir dessa análise, nossas considerações acerca das narrativas de práxis que constroem a leitura numa abordagem redutora. Pelo que pôde ser visto, as narradoras salientam as pressões do sistema educacional para que os alunos rapidamente saibam oralizar o que leem. Nessa conjuntura, as professoras sucumbem a essas cobranças e tratam a leitura dentro de uma abordagem autônoma de letramento. No tópico posterior, analisamos narrativas de práxis que constroem a leitura como experiência de vida.

5.2 Narrativas de práxis que constroem a leitura como experiência de vida

Começamos a análise deste tópico pela narrativa de P4. Como vimos no capítulo anterior, a participante P4, em sua narrativa de experiência, constrói uma concepção de leitura como experiência de vida. Em nossa análise, percebemos que também nessa abordagem ela constrói sua narrativa de práxis.

É necessário ressaltar que, no que se refere à narrativa de práxis de P4, tivemos dificuldade quanto à sua análise, pois a professora, diferentemente das demais participantes desta pesquisa, mais reflete sobre a realidade do ensino de leitura atual e ao qual teve que se submeter do que propriamente narra suas experiências. Nossa primeira intenção, percebendo isso, foi tentar retomar a entrevista dentro desse ponto, tal como preveem os pressupostos metodológicos elaborados por Bertaux (2010) e Maia-Vasconcelos (2005), dos quais nos valem. Porém, refletindo melhor, percebemos que, possivelmente, evitar narrar suas experiências como alfabetizadora pode ser um resultado de pesquisa. Como reflete Maia-Vasconcelos (2005), o pesquisador que se coloca numa perspectiva clínica de análise de narrativas de vida, que preconiza uma postura deontológica do analista, precisa ter a perspicácia e, mais propriamente, a ética de perceber os efeitos de sentido que o silêncio dos narradores pode construir. Dessa forma, antes de tecer nossas considerações analíticas, trazemos o primeiro trecho da narrativa de P4 em que sua reflexão sobre a práxis se mostra saliente:

[...] eu acho que, se eu for professora hoje de primeiro ou segundo ano, nem aula eu sei dar direito. Eu tenho que aprender todos aqueles descritores. [...] Passei um ano no primeiro ano aqui no [nome da escola onde P4 atuou como professora de primeiro ano] e, pra mim, foi [...] o pior ano profissional da minha vida. Eu contava os

segundos, não era nem as horas, não, pra eu sair de lá. Eu detestava. Sabe, assim, uma professora que era 10 no Infantil e coloca ela no primeiro ano e ela vai pra zero? Era eu! Desse jeito: do 10 ao zero. Se tu passar em todas as escolas em que eu fui professora de Educação Infantil, tu vai saber o que é que a coordenadora, a diretora vai dizer. Agora, se tu passar lá no [*nome da escola onde P4 atuou como professora de primeiro ano*] quem foi eu, pelo amor de Deus! E eu passei só um ano lá. Mas eu sabia que, eu mesma já formava opinião de mim mesma, porque eu não suportava aquelas crianças daquele tamanho. Sabe por quê? Eu tenho um problema, que é, assim, eu ter que lapidar aquela criatura que não sabe nada ainda? Eu que quero, eu ficava doente quando a criatura dizia “a professora do ano passado fazia assim”. Aí aquilo no meu ouvido era o mesmo que um tapa na cara. Eu que quero pegar, fazer do meu jeito, quem quiser repetir... Mas aquele ser que não sabe, assim, não sabe porque a primeira professora tinha que ser eu, por isso que eu acho que eu sou tão apaixonada pelo infantil, porque ele não vem com vícios de outros professores, coisa que o primeiro ano já tem. Ele já passou pelo Infantil... Hoje, assim, eu já penso diferente, diferente, em relação a que? Esses meninos do primeiro ano, eu acho que eles perdem assim a parte da, é como se fosse um corte. Eles saem do infantil, onde ele brinca, onde ele tem uma rotina completamente diferente e automaticamente ele entra numa sala em que ele vai ter que dar resultado daquelas provas, sei lá, não sei nem o que é, aquelas ADR, aquelas coisa... Então, assim, do infantil, da parte infantil, tá certo que houve essa cobrança, mas eu acho que a parte infantil, brincar, eles ainda são muito pequeno, eu acho que é assim uma agressão. Eu, no meu pensamento. Se eu fosse alguma coisa da educação, superior, jamais eu faria, assim, eu acho um crime. [*nome das colegas de P4, professoras do primeiro ano da escola*], eu vejo elas só papel, papel, papel... Eu acho um crime. Eles tinham que ter a parte de brincar. Eu não concordo com essa de hoje, não.

Considerando que as experiências de leitura influenciam na prática do ensino dessa habilidade, é possível hipotetizar que a concepção de leitura como experiência de vida interfere na práxis de P4, justamente porque a narradora busca construir uma abordagem desse tipo em sala de aula. Porém, como podemos ver pelo que narra, a professora já inicia dizendo que, se hoje fosse professora alfabetizadora, teria muito o que aprender, já que existe uma preocupação, segundo a análise dela, com os descritores. Ao continuar sua reflexão, P4 ressalta, ainda, que sua experiência com alfabetização foi traumatizante, pois, além de não gostar de ser comparada às professoras que antes passaram pela vida dos alunos, também não acredita que as metodologias utilizadas nessa fase atualmente propiciam a experientiação da leitura. A narradora afirma que a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental um corte.

Nesse contexto, apoiados no que afirma Maia-Vasconcelos (2005) sobre os possíveis não-ditos dos sujeitos narradores, a falta de narração sobre sua práxis, como vínhamos salientando anteriormente, indicia que a professora não pôde propiciar experiências de leitura aos seus alunos, em decorrência do fato de não estar acostumada com essa etapa do desenvolvimento infantil e, também, em função das pressões externas, que parecem privilegiar concepções redutoras de leitura, o que a fez ir na contramão do que acredita ser a leitura. Assim,

ao que parece, a professora teve uma experiência traumática, sobre a qual, certamente, é mais fácil refletir do que propriamente verbalizar narrativamente. Segundo Maia-Vasconcelos (2005), a narração é a presentificação da experiência; se esta é traumática, difícil fica para o narrador verbalizá-la. Tal trauma fica sinalizado, entre outros momentos, quando a narradora afirma que contava os segundos para que o ano letivo findasse. Consideramos que narrativa tem um caráter autoformador (JOSSO, 2010; RIBEIRO, 2008), pois permite que, à medida que narra, o sujeito ressignifique o seu agir, pois reflete sobre sua práxis. Assim, percebemos que, ao narrar sobre suas experiências de leitura, P4 (trans)forma seu agir como professora.

Ao falar sobre a diferença entre as práticas de leitura escolares e familiares, a professora mantém seu posicionamento anterior:

[...] O momento de leitura é super-importante e eu acho que eles têm que realmente ter o momento pra pegar, pra escolher, mas tem que aquela leitura que o professor preparou pra turma, eu acho que é diferente. Tem outros momentos de leitura. Quando eu era de sala de aula, eu tinha vários momentos de leitura, mas diferentes. Deles montarem histórias com figuras, pra eles criarem histórias da cabeça deles... pra que não seja aquela leitura cobrada. Eu acho que hoje aquela cobrança de descritores tá acabando com tudo, com leitura, com tudo. [...] Eu acho que a leitura da escola é mais importante do que a leitura de casa, mas eu acho que ela tem que ser apresentada pra criança de forma não obrigatória, porque, a da escola, você tá sendo avaliado por um profissional, que vai saber avaliar a sua leitura, que vai saber o, porque às vezes você conta uma história aqui e o menino não lhe deu nada de retorno, mas, na própria semana, ele tá ali falando uma frase que é daquela história. E a leitura de casa é uma leitura, assim, é só uma historinha, não tem uma, a não ser as escolas particulares que cobram... Não gosto, eu acho que não funciona. [...] Você tem que conhecer o seu aluno e trabalhar de forma, de acordo com ele. Hoje tá só uma fórmula, que você tem que obrigar o menino a se encaixar. Aí ele aprende praquela diagnóstica, na outra semana, ele não sabe nada, porque ele não teve interesse, não foi prazeroso pra ele. A leitura tem que ser prazerosa, se não for... Por que que a de casa é prazerosa? Porque a mãe se deita com o livro, basta uma vez, o menino já pegou. Agora pensa na mãe que diz: “Leia o livro que a professora vai cobrar (batendo na mesa)”. Não vai dar certo. Tanto faz ser em casa ou em escola, a leitura tem que ser prazerosa. A leitura prazerosa é fazer com que o aluno se encante com o que você tá lendo, com o que você tá criando, entendeu? Não é só aquela leitura de pegar o livro e dizer todo mundo fica calado, cala a boca que eu vou ler... Isso não é prazeroso. O que é prazeroso? É você fazer o personagem, fazer alguma coisa, dependendo da idade, que chame a atenção, eles querem fazer parte daquela historinha.

De acordo com essa narração, a professora considera que sua experiência como alfabetizadora lhe possibilitou preparar os alunos para as avaliações diagnósticas. Os itens avaliativos desse tipo procuram diagnosticar em que fase de alfabetização está o aluno e, posteriormente, a evolução dele ao longo do ano letivo. Segundo P4, a ênfase nessa evolução retira do aluno o prazer pela leitura. Para essa professora, é necessário permitir que o estudante

possa pôr em prática o que lê, além de poder produzir/co-construir o sentido daquilo que lhe é apresentado, ao invés de ser obrigado a perceber um sentido considerado como único.

Nesse contexto, é perceptível que a narrativa de práxis da professora se filia ao que preconizam Freire (2011) e Freire; Macedo (1994) ao afirmar que os estudantes devem fazer parte da leitura que realizam. Ou seja, é necessário que os estudantes, a partir de suas experiências sociais, possam se conceber dentro do que leem, com vistas à transformação do que já viveram. Se concebida a leitura nessa abordagem, avaliações diagnósticas não propiciam tal ato, uma vez que, como afirma Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), a experiência é um evento subjetivo, singular, individual e contingente, o que significa dizer que não pode ser prevista por meio de uma avaliação. Nessa medida, então, o ato de ler passa a ser um encontro em que ambos, texto e leitor, se transformam, tal como pressupõe Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011). Portanto, fica claro que, para P4, mesmo tendo que sucumbir a pressões externas, o ensino de leitura deve propiciar aos alunos uma transformação de si e uma releitura do mundo, como refletem Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011), Freire (2011) e Freire; Macedo (1994).

Outra narrativa que concebe a leitura ao encontro do que aborda P4 é a de P5. Como analisado no capítulo anterior, a maioria das experiências de P5 deixa entrever que a professora experienciou a leitura dentro de uma abordagem redutora de leitura, principalmente no que se refere à escolarização e, em razão disso, à medição da interpretação. Apesar disso, também com base em nossa análise, ao fim de sua narrativa, a alfabetizadora afirma que, hoje, fora do sistema educacional básico como estudante e em consequência de sua licença-saúde, ela pode ter momentos de prazer e entretenimento através de leitura. Ao que parece, esse entendimento de que a leitura deve ser motivo de prazer para os sujeitos é transposto pela professora para a sua práxis pedagógica:

Eu não acho correto colocar, trabalhar com crianças até fundamental I essa questão de ler pouco, essas coisas... Eles podem não gostar... Porque é difícil fazer com que uma criança aprenda a gostar de ler, seja crítico e tal, mas é inventar, criar, sair da mesmice e criar novos, novos modelos de interpretação e leitura em que a criança não perceba isso só como um texto que ela tem que ler. A partir do momento que eu faço uma dinâmica, com aquele objetivo, eu peço pra eles escreverem uma redação, dizendo o que eles gostaram, o que eles aprenderam, porque, quando se trata de enunciados, essas coisas, uma prova, né, que hoje a forma avaliativa são provas e tal, isso são os colégios tradicionais, eu não concordo, né, com essa, esse enunciado grande demais, cansativo, eu acho muita crueldade. Isso marcou pra eu não fazer com meus alunos, principalmente tão novos, tem a questão da idade. Eu levo jogos até o Fundamental I.

Como narra a professora, ao invés de solicitar que os seus alunos respondam a questionários que, como analisam Leffa (2012) e Silva (1999), procuram medir a leitura e pouco objetivam à compreensão textual, P5 procura pedir-lhes que relatem suas experiências com a leitura. Dessa maneira, os estudantes podem se sentir mais livres para comentar suas impressões acerca do que leem e percebem que podem ter sua própria análise textual. Como vimos, Larrosa (2008) afirma que o sistema educacional hodierno dá prioridade a dados estatísticos, portanto necessário se faz basear-se em interpretações textuais pré-definidas, a fim de poder fornecer números educacionais, o que impede, entre outras, a experiência de leitura. De encontro a esse sistema, diferentemente das pressões às quais P1, P2 e P3 sucumbem, P5 procura oportunizar a experiencição leitora de seus alunos. Essa evidência se mostra relevante porque, como descrito em nossa metodologia, esta, diferentemente daquelas, é professora de escola particular, onde as exigências são mais impositivas em relação ao ensino público, que prioriza pela pluralidade de práticas pedagógicas. Além disso, P5 ainda é aluna de graduação, o que demonstra seu engajamento profissional com uma aprendizagem da leitura mais voltada para a construção de sentidos. O fato de esta narradora ainda ser graduanda pode sinalizar a relevância das discussões do curso para a transformação das representações de leitura dos futuros professores. Como vimos, Pineau e Le Grand (2012) consideram que o único tempo que pode ser alterado é o passado, o que significa dizer que, conforme nossas experiências, a forma como narramos a vida pode se alterar. Considerando isso, quando analisamos a narração de algumas das experiências de P5, percebemos certo otimismo, já que se circunscreveram a momentos felizes de sua infância. Porém, na narração de sua práxis, confronta a metodologia de ensino da leitura que experienciou com o que aprende no Curso de Pedagogia, de modo que passa a narrar suas experiências como traumáticas. Tal trauma é superado por meio de suas escolhas metodológicas para o ensino da leitura, que, segundo conta P5, se afastam das por ela experienciadas, o que, uma vez mais, nos remete ao caráter autoformador da narrativa (JOSSO, 2010; RIBEIRO, 2008), que possibilita ao narrador uma transformação de si (MAIA-VASCONCELOS, 2005).

Ainda no que se refere à narrativa de práxis de P5, o trabalho com a ludicidade, tal como afirma a professora ao dizer que utiliza dinâmicas e jogos, certamente, abre espaço para que os estudantes construam a interpretação leitora, dividam suas opiniões e impressões e concretizem sua compreensão (LEFFA, 2012). Dessa maneira, ao contrário do que narram P2 e P3, que parecem prezar por uma ludicidade ensimesmada – ou seja, que reduzem o ato de ler –, P5 utiliza essa metodologia orientada por objetivos pedagogicamente bem delineados. Nesse contexto, ela analisa suas experiências de leitura no ambiente educacional que foram

traumáticas. No entanto, P5 narra que, com seus alunos, realiza o oposto do que experienciou, dando a eles a possibilidades de construir experiências de leitura.

Em consonância com a perspectiva de P5, também a narrativa de práxis de P6 nos permite inferir a concepção de que, em sala de aula, deve-se promover experiências de leitura. P6 afirma que, ao longo de sua vida, principalmente fora do ambiente escolar, pôde experimentar a transformação de sua vida através da leitura. Nessa mesma perspectiva se circunscreve sua concepção de ensino de leitura:

[...] com a ajuda dos livros e um pouco de mim, claro, juntava as duas coisas, pra formar como melhor ensinar, entendeu? Pra atingir a nossa clientela que não, infelizmente, não tem quem auxilie. Muitas vezes porque o pai não pode, é porque eles não sabem. A questão cultural... [...] Não existe leitura dentro de casa, não existe os livros. Então, nós, enquanto educadores, e não dadores de aula, porque eu sei que eu sou uma educadora, [...] então eu tento, da melhor maneira possível, fazer com que meu aluno tenha sabor em aprender, assim como tenho em ler. Por quê? Porque passei pelos livros, porque os livros me ensinaram. E muitas vezes eu joga 5, 6 livros pra encontrar a solução de algo tão curtinho, que não encontro num livro, encontro no outro.

Da maneira como narra, a professora salienta que, assim como foi com ela, procura construir atividades de leitura que oportunizem a transformação da visão de mundo de seus alunos, à maneira como teoriza Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011). Nesse contexto, P6 salienta que, num contexto de escassez de materiais de leitura (FOUCAMBERT, 1994), tenta dar aos estudantes motivação para que priorizem a leitura em suas vidas, de modo a perceberem as funções sociais que ela tem (STREET, 2012). Pelo que narra, a professora afirma que a leitura lhe oportunizou o acesso ao saber, por isso procura fazer com que seus alunos entendam que o ato de ler, entre tantos outros, é uma maneira de ter esse acesso. Atrelando isso ao que é narrado pela professora em suas experiências, P6 afirma que foi através da leitura que ela melhor pôde entender sua condição como mulher num contexto machista e patriarcal, bem como pôde compreender melhor sua profissão. Do mesmo modo, ela quer permitir que seus alunos possam entender a leitura como material de transformação de si mesmos e das condições sociais em que vivem.

Ainda no que se refere ao trecho da narrativa de P6, ao falar que tenta fazer com que os alunos tenham “sabor em aprender”, lembramos do que Larrosa (2002, 2003, 2004, 2011) elenca como os motivos que repelem a experiência. Segundo esse autor, o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho dificultam a vivência

de experiências de vida, pois, para que haja esse evento, é necessário que o sujeito possa ser tocado pela singularidade do acontecimento. Nessa esteira, ao que parece, a professora, em sua práxis, procura evitar que esses motivos suplantem a vivência da experiência nas aulas de leitura, uma vez que, do mesmo modo como foi consigo, P6 quer que seus alunos experienciem a leitura.

P8, à semelhança das narrativas anteriormente analisadas neste tópico, também constrói sua narrativa de práxis numa abordagem de experiência de vida, ao encontro de sua narrativa de experiência. Narra a professora:

Essas experiências minhas com leituras afetaram não só o meu fazer docente como a minha vida, porque eu sempre levo essa história pra todo mundo, eu sempre conto pra todo mundo. Inclusive, eu já contei até aqui pras crianças. Eu gostava de ver meus livros, de ler as histórias, meus livros de português e eu já consegui resgatar os meus alunos, algumas pessoas, pro mundo da leitura, sabe? Porque eu enfeitava ainda mais essas histórias, sabe, contando. Como eu fiz Arte Dramática, eu associava a arte dramática à minha experiência de leitura e aí ficava bem legal. Algumas crianças até brilhava os olhinhos quando escutavam as minhas histórias. E muitas outras que eu costumava contar em sala de aula. Então, é importante isso pra mim, esse momento que eu vivi na minha vida, porque eu consigo transmitir isso pras pessoas, pras crianças principalmente, pros meus alunos. Eu acho legal isso. [...] eu acho que muitas crianças, elas se encantam com a minha forma de falar, de contar as minhas histórias referentes à leitura, minhas experiências de leitura, e eu consegui resgatar muita gente, muitas crianças pra gostar de ler.

P8 já inicia sua narrativa de práxis afirmando que suas experiências afetaram seu fazer docente e, também, sua vida, o que confirma o poder transformador que, para ela, a leitura tem. Nessa medida, a professora declara que fala para as crianças de quem atualmente é babá nos EUA de sua paixão pelos livros e pela leitura.

De modo semelhante, a professora afirma que, quando em sala de aula, procurava, por meio de seu conhecimento em Arte Dramática, desencadear nos alunos emoções através das histórias que contava. Ao que parece, a professora dava importância à atividade de contação de histórias. Segundo Maia-Vasconcelos (2016a), os seres humanos são permeados de histórias, portanto de narrativas. Assim, por se construírem narrativamente, os sujeitos enriquecem as narrativas que já conhecem, a fim de continuamente tentar uma definição para si. Nesse contexto, ao dizer que prioriza essa atividade, P8 confirma que a contação de histórias proporciona uma maior ludicidade às narrativas que as crianças conhecem e, ao invés de elas terem que imaginar com a própria genialidade, o próprio contador dá o tom e indicia a interpretação, sem, com isso, retirar da criança sua compreensão individual da leitura.

Nesse contexto, a professora afirma que os olhos de seus alunos “brilham”, ou seja, ela própria pôde perceber que os estudantes tiveram experiências de vida (LARROSA, 2002, 2003, 2004, 2011) e que, dessa maneira, mudaram o contato que tinham com a leitura e com os livros, portanto houve a transformação desses sujeitos no que tange ao gosto pela leitura, segundo narra P8.

A partir disso, por ressaltar o gosto pela leitura e pelo afloramento da emoção, consideramos que P8, do mesmo modo que em sua narrativa de experiência, constrói sua narrativa de práxis numa abordagem da leitura como experiência de vida, uma vez que a professora considera que o ato de ler deve despertar esse contato transformador com os sujeitos.

No bojo disso, findamos nossas considerações analíticas no que se refere às narrativas de práxis que constroem a leitura como experiência de vida. Conforme analisado, as narrações das participantes permitem a inferência de que, entrevista nessa abordagem, a leitura é uma atividade que deve possibilitar a fruição e o deleite dos sujeitos, de modo que estes possam transformar seu contato com os textos e, também, com a vida. No tópico seguinte, analisamos a última categoria analítica estipulada por nós: a das narrativas de práxis que constroem a leitura como prática social.

5.3 Narrativas de práxis que constroem a leitura como prática social

Este tópico é dedicado à análise das narrativas de práxis que constroem a leitura como prática social. No que se refere a isso, a narradora P7, que, como analisado no capítulo anterior, constrói a leitura como prática social em sua narrativa de experiências, faz o mesmo na narrativa de práxis. Segundo a narradora:

Esse prazer pela leitura, essa vontade de ler e mostrar para os alunos que é importante a leitura, fez com que eu fizesse isso com eles. Até hoje, mesmo sendo professora de História e Geografia numa série, eu trabalho muito com livros. Levo pra biblioteca, levo meus alunos pra biblioteca; lá, eles escolhem os livros. Empresto livro, mesmo a minha colega de trabalho sendo cri-cri pra eu anotar direitinho. O meu gostar de ler influencia para que eles também leiam. Aí, no Infantil, todo dia eu conto uma história, todo dia que eu entro na sala, eu conto uma história pra eles. Não é todo professor que conta uma história todo dia. Além de eu contar história todo dia, na acolhida, eu boto as historinhas pra eles fazerem a leitura visual, a leitura só pelas imagens, mesmo sem saber ler, que é o infantil V. Então, acho que a leitura faz parte da vida da gente. Os meus afilhados, meus sobrinhos que frequentam a minha casa, né, eu botava pra ler. Esses contatos com este mundo de leitura, de informação... [...] Eu gosto de pegar o papel mesmo, o livro. Tanto é que hoje eu trabalho numa biblioteca, né? Lá, é difícil

de incentivar, são mais velhos. Agora, a gente percebe que eles só leem se for o professor que manda, se for pra fazer um trabalho, né. Agora, há exceção. Acho que o meu caso, eu fui uma exceção, que a maioria dos jovens realmente não gostavam de ler, mesmo quando eu era jovem. Eu acho que sim, porque eu tiro pela biblioteca, que eu vejo hoje os que gostam, que entram, que pegam o livro pra ler, e os que não pegam. Aí o que é que eu faço? Eu sempre boto os livros em cima da mesa, escolho alguns livros e coloco em cima da mesa, uma revista, um jornal, um livro. Passa uma semana, pra quando eles se interessarem a entrar lá na biblioteca, pegar um livro. Ou entra uma pessoa, eu digo “Olha, ali tem literatura juvenil, ali tem interessante pra vocês, ali é contemporânea, estrangeira”... Tô sempre falando. Apesar de eles dizerem: “não, tem escrito”. “Mas eu tô dizendo”. Aí nós ganhamos 80 livros novos, né, foi doações que a coordenadora conseguiu. Esse que eu tô lendo é de lá da mesa que eu peguei: “A culpa é das estrelas”, nesse estilo deles. Aí nós colocamos na mesa e colocamos o cartaz: “Livros novos. Alugue.” Então, desses novos, só tem 15. O resto, foram alugados. Foram procurados. Eu acho que, hoje em dia, hoje, o professor de Letras, de Português, estão tão absorvidos de dar coisas novas, de acompanhar a tecnologia, que estão um poucos esquecidos de levá-los até a biblioteca, de levar a eles os livros e fazer esse serviço mesmo de cobrar, como a gente fazia antigamente. Através do contato com o livro, querendo ou não querendo, né, você vai ler e você vai dizer assim: “É isso mesmo que eu quero? Não, não quero. Não gosto de ler”. Eu acho que o professor precisa insistir nisso, porque, se deixar eles livres, não lê. Eu acho lindo o trabalho de alguns professores que têm ali, elas sempre estão levando os livros pros alunos, fazem um trabalho com os livros, com contos, já fizeram com contos, fizeram com poesias, fizeram com crônicas, porque o adolescente, ele não pega gosto por ler, não. Ele só vai ter aquele gosto pra leitura, se ele tiver o contato, a primeira experiência. E tendo aquele incentivo ou cobrando por nota, naquele momento, ele tá tendo aquele contato. Depois, ele vai descobrir se ela vai querer continuar ali, indo ou não.

Ressaltamos, como descrito em nossa metodologia, que P7, apesar de ter atuado por muitos anos como alfabetizadora, na época da entrevista, era professora de História e Geografia de séries do eixo de alfabetização e da Educação Infantil. Além disso, a professora, no outro vínculo efetivo que possui, é professora readaptada na biblioteca, auxiliando na organização e no incentivo à frequência desse espaço. Sabendo disso, percebe-se que a professora, mesmo hoje não mais atuando como professora de Língua Portuguesa, procura evidenciar aos alunos que a leitura deve ser uma prática, o que significa dizer, segundo sua narração, que cabe aos estudantes identificar os momentos em que precisam se valer da leitura para poder interagir socialmente. Inclusive, quando a narradora afirma “[...] mesmo eu sendo professora de História e Geografia [...]”, o uso da conjunção concessiva evidencia, como ressaltam Mustifaga e Goettms (2008) e Ribeiro (2017), que o desenvolvimento da leitura não é atividade única do professor de Língua Portuguesa, uma vez que, se consideramos a escrita uma prática social, em todos os campos de atuação ela estará presente, seja como maneira de engajamento seja como maneira de ascensão. Dessa forma, cabe a todos os professores, não somente os de línguas, desenvolver com os estudantes habilidades de leitura que satisfaçam o acesso ao conhecimento de cada campo do saber, justamente porque, em consonância com Street (2014), Kleiman (1995, 2010, 2012) e Soares (1998, 2004, 2008), cada esfera discursiva constrói suas maneiras próprias

de desenvolver a escrita e o acesso a ela, considerando aí as culturas disciplinares de cada campo, a metalinguagem e a disposição das informações de cada gênero discursivo (HYLAND, 2000), portanto as maneiras de interagir pela escrita nas diferentes esferas sociais.

Além de narrar sobre sua experiência como professora no eixo de alfabetização, P7 também narra acerca de sua práxis nas séries de Educação Infantil. Uma importante consideração é quando ela afirma que, já nesse momento, em que ainda não se preconiza pelo contundente contato com a escrita, a professora afirma que procura construir momentos de apego à escrita com seus alunos, priorizando, com eles, a leitura visual. De acordo com a análise de Foucambert (1994, 2002, 2008), a leitura, certamente, é uma maneira verbal de interagir, mas, ao contrário da fala, aquela é uma linguagem para os olhos. Em razão disso, segundo o autor, devemos construir novas habilidades de interação com o fito de que os estudantes tenham acesso à cultura escrita: esta é eminentemente visual, e não acústica, como a fala. Nesse contexto, P7 parece concordar com essa percepção no que se refere ao fato de evidenciar aos estudantes que a escrita tem natureza diferente da fala e que, nessa medida, importante não é oralizar o que está escrito, já que isso seria habilidade secundária. Conforme pesquisa realizada por Serafim e Cordeiro (2013), essa leitura visual auxilia o leitor na produção de inferências e de hipóteses acerca do que trata o material verbal. Se assim o é, como explanam Fulgêncio; Liberato (2004), Kleiman (1997) e Silva (1999), P7, ao priorizar o contato visual dos alunos com os textos escritos, oportuniza que eles realizem predições, confirmem e/ou refutem hipóteses, confrontem posicionamentos e visões de mundo e conversem entre si sobre suas opiniões, habilidades importantes no que se refere à leitura e a interação mediada pela escrita. Além disso, os estudantes, ainda em tenra idade, começam a construir a ideia de que os textos não são categorias eminentemente verbais, mas que eles são formados também por outras semioses, que contribuem para a construção dos seus sentidos, como cores, imagens, expressões faciais, disposição das palavras, tal como ressaltam Cavalcante (2019) e, inclusive, a BNCC.

Da mesma maneira, ao falar sobre a experiência de ser professora lotada numa biblioteca, a professora relata o fato de ser mais difícil, em função da idade, promover o apego à leitura entre os adolescentes. Tal afirmação nos remete ao fato de, certamente, a professora ainda priorizar os suportes físicos de escrita, valorizando esses em detrimento dos já onipresentes suportes virtuais. Mesmo assim, P7, segundo conta, tenta inculcar nesses estudantes, já no fim da adolescência, a importância do acesso à cultura letrada, como maneira de conhecer o passado da sociedade e da própria comunidade. Muitas vezes, esse passado está narrado nos inúmeros volumes das bibliotecas (FOUCAMBERT, 1994, 2002, 2008). Do mesmo modo, P7

afirma, ainda, que, ao receber doações de livros novos e mais atuais, os estudantes começaram a esvaziar a prateleira em que se encontravam esses livros. Essa evidência mostra a importância do que dizem Freire (2011) e Freire; Macedo (1994) acerca do diálogo entre a leitura do mundo e da leitura da palavra. Os livros a que se refere a professora não somente são famosos hodiernamente, mas também relatam acerca de conflitos e experiências que, nesta fase, vivenciam os adolescentes. Nesse contexto, por preconizar a leitura de livros clássicos (SILVA, 1999), os estudantes, muito possivelmente, entendem o ambiente da biblioteca como um espaço que não os contempla.

Além disso, P7, assim como outras participantes desta pesquisa, reclama das pressões sociais existentes em cima dos professores de língua materna, que, em razão disso, ao invés de oportunizar ambientes de leitura como prática social e de permitir aos alunos a construção de suas preferências de leitura, dá ênfase tão-somente a um letramento autônomo (STREET, 2014), o que, segundo a análise de Braggio (1994), Foucambert (1994), Soares (1998, 2004) e Street (2014), tem como consequência a formação de analfabetos funcionais.

A partir dessa análise, consideramos que, da mesma forma como a narrativa de experiência, também a narrativa de práxis de P7 constrói a leitura como prática social, considerando que a professora narra acerca da importância do acesso à leitura em diferentes momentos da vida e esferas de discurso, bem como deixa entrever que é necessário construir com os alunos habilidades de leitura e, também, de se engajar nos diferentes espaços sociais.

Finda-se, com essa análise, as narrativas de práxis que constroem a leitura como prática social. Segundo analisamos, a narrativa que constrói essa concepção entende o ato de ler dentro das práticas plurais que o circunscrevem. Nesse contexto, necessário se faz evidenciar habilidades que valorizem a leitura como uma linguagem para olhos e, além disso, que haja uma corresponsabilidade entre os atores sociais na promoção do acesso a ela.

A partir disso, podemos realizar nossas considerações finais acerca de nossa análise. O capítulo seguinte realiza essa síntese, apontando as possíveis hipóteses que podem ser construídas com base no que se pôde inferir pela análise das narrativas das professoras alfabetizadoras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os pressupostos metodológicos seguidos pela pesquisa que empreendemos, a vertente etnossociológica objetiva construir hipóteses plausíveis acerca da realidade de uma trajetória social. Nessa configuração, segundo a análise realizada, os autoconceitos de leitura construídos por narrativas de vida de professoras alfabetizadoras giram em torno de três concepções de leitura.

A primeira dessas concepções foi por nós batizada de redutora do ato de ler. No que se refere a ela, percebemos que os sujeitos que narram a leitura entrevista nessa abordagem salientam a oralização do código verbal, dando primazia a uma verbalização que se coadune com a língua padrão e com uma cadência de prestígio. Além disso, é perceptível, ainda, que a relação com os textos, a partir desse autoconceito de leitura, se insere naquilo que pode se considerar como dar respostas já protocoladas por uma interpretação única, desprestigiando a pluralidade de formas de construção dos sentidos dos textos.

No que se refere à segunda concepção, aqui nomeada como experiência de vida, as narrativas que se circunscrevem nessa medida primam pelo caráter transformador que a leitura engendra para os sujeitos. Na esteira disso, as narrações salientam o prazer que deve ser intrínseco ao contato dos sujeitos com os textos, considerando uma relação passional entre leitura e leitores, o que significa dizer que estes necessitam daquela para ressignificar a vida.

Por fim, quanto às narrativas que concebem a leitura como prática social, última categoria de autoconceitos por nós elaborada, torna-se perceptível que a leitura se desenvolve dentro de práticas plurais que constituem as interações verbais em sociedade. Isso posto, é necessário, segundo as narrativas analisadas nessa categoria, que os sujeitos desenvolvam habilidades que os permitam a construção de maneiras pelas quais consigam interagir nos diferentes ambientes em que se engajam. Além disso, as narrativas salientam que a escrita, em função de ser uma linguagem para os olhos, deve ser tratada de tal forma, considerando aí, também, a produção de inferências e a confrontação de ideias, visando um projeto de compreensão estabelecido desde a construção dos objetivos de leitura. Ainda nesse âmbito, as narrativas permitem inferir que não somente ao ensino de língua materna cabe a construção dessas habilidades, mas a todas as disciplinas, bem como às múltiplas esferas sociais.

No contexto desses autoconceitos, ainda ficou para nós a quebra de expectativa quanto às narrativas de P3 e P5, narradoras que apresentam diferenças nas concepções de leitura que

se evidenciam entre suas narrativas de experiências e suas narrativas de práxis. Quanto à P3, foi possível observar que, apesar de suas experiências construírem a leitura como prática social, sua práxis se volta para concepções redutoras de leitura, justamente porque, como pudemos analisar, enquanto professora de escola pública, existem pressões sistemáticas – advindas não somente do poder público, mas também das representações de leitura da sociedade como um todo – de que, em séries que devem propiciar a alfabetização dos estudantes, estes aprendam a oralizar a escrita, sem, contudo, haver a preocupação com as funções sociais que os textos exercem. Já no que se refere à narrativa de P5, suas experiências que, como ela própria narra, foram traumáticas, pois se efetivaram dentro de concepções redutoras de leitura, foram importantes para que, em sua atuação docente, primasse por uma ludicidade com seus estudantes, de modo a dar a eles liberdade para que possam construir os sentidos dos textos que leem, ao invés de repetir interpretações colocadas aprioristicamente, ao contrário do que a professora experienciou. Além disso, é interessante observar que, entre as participantes desta pesquisa, P5 é a única que ainda está cursando a graduação, o que nos leva a inferir, a partir do que a própria narradora reflete, que, possivelmente, a efervescência dos debates nas aulas do curso podem influenciar para que ela conceba suas experiências como traumáticas e procure superá-las por meio de sua práxis.

Quanto às demais narrativas, percebemos, como se pode hipotetizar, inclusive com base nos pressupostos teóricos desta pesquisa, que as experiências narradas influenciam na práxis docente de professores alfabetizadores, de modo que podemos entender que não somente a formação universitária lhes fornece o aparato metodológico no que se refere ao ensino e às concepções de leitura, mas principalmente que as experiências vivenciadas ao longo de suas práticas em sociedade constroem seus conceitos de leitura. São estes eventos, portanto, que transmitem os capitais culturais e, em consequência disso, as representações de leitura que os sujeitos constroem e reproduzem ao largo de suas atuações.

A partir disso, esta pesquisa, que se inclui no âmbito da Linguística Aplicada, procurou analisar como as concepções de linguagem e interação, portanto também de leitura, influenciam na formação dos professores dessa habilidade. Fica perceptível, pela análise, que um emaranhado de concepções se atualiza nas narrativas de vida dos participantes por nós entrevistados. Desse modo, considera-se que os sujeitos se valem de diferentes estratégias para promover suas interações nas práticas letradas, bem como para desenvolver essas habilidades com os estudantes por que são responsáveis. Nessa medida, por terem experienciado a leitura a partir de uma determinada ótica conceitual, os professores revelam essa representação

experienciada em suas práxis, mesmo que também se valendo por outras maneiras de abordar a leitura. Isso significa dizer que, mesmo estando dentro de um emaranhado de concepções e metodologias de ensino da leitura, os professores acabam por atualizar predominantemente uma abordagem de leitura que se filia às suas experiências. De qualquer maneira, é importante ressaltar que, por ser um fenômeno social, como dissemos em nossa fundamentação, a leitura é sempre vista nas medidas do verbo *estar*, não do verbo *ser*. Assim, via narrativa de vida, numa posição exotópica, os sujeitos se permitem analisar suas experiências colocando-se na função de personagens e mexendo no enredo de suas histórias, a fim de perceber a que capitais sócio-culturais estão atreladas suas concepções e, também, as transformando.

Outra consideração é a de que, justamente pelo ensino estar vinculado à educação, a qual, por seu turno, vincula-se a um caráter político, por mais que se procure ir de encontro a concepções redutoras, ainda não há, conforme as narrativas analisadas, um satisfatório investimento em políticas sociais de acesso à leitura e de desenvolvimento dessa habilidade conforme as especificidades que lhes concernem. Nesse interim, como vimos nos capítulos de análise, os professores sucumbem às pressões que lhes são impostas, de modo a, pelo menos, formar estudantes satisfatoriamente alfabetizados.

Esperamos, com isso, ter aberto horizontes de pesquisa que possam se somar às contribuições trazidas por esta pesquisa. Um deles é a confrontação dos sujeitos com suas narrativas ou com suas próprias atuações em sala de aula, filmadas a partir de equipamentos audiovisuais. Também, é possível analisar narrativas de professores que façam parte de outros eixos de ensino, que não o de alfabetização. Tal perspectiva se torna interessante por, já que a alfabetização é muitas vezes vista como uma fase à parte, primária em relação ao desenvolvimento da leitura, ser interessante perceber como os professores de séries que devem se aproveitar do domínio da oralização do código escrito para desenvolver habilidades de leitura concebem essa atividade e realizam suas práxis.

De igual modo, poder-se analisar, também, narrativas de professores, alfabetizadores ou não, que, apesar de já estarem atuando na docência, ainda cursam suas licenciaturas. Possivelmente, a efervescência dos debates da graduação altere as concepções de leitura dos professores, as quais, nessa dinâmica, podem ser alteradas quando comparadas aos que já estão temporalmente distantes dos discursos acadêmicos.

Além disso, analisar a diferença das concepções de leitura entre professores que cursaram Pedagogia e entre professores que cursaram Letras pode trazer luzes acerca das propostas político-pedagógicas para a ementa desses cursos. Inclusive, acerca disso, um outro

horizonte de pesquisa relevante, ainda no âmbito das concepções de leitura, é analisar os autoconceitos que os professores de outras disciplinas, que não a de Língua Portuguesa, evocam em suas experiências e presentificam em suas práxis, já que, como vimos em nossa pesquisa, apesar de também serem responsáveis pelo ensino da leitura, ainda há a representação de que somente ao profissional de língua materna é incumbido isso.

No âmbito das práticas discursivas e das estratégias de textualização, podemos pensar, por exemplo, na análise de como se configuram, enquanto tipo textual, as narrativas sobre leitura. Acreditamos que a análise da organização sequencial no gênero narrativa de vida, além de ter especificidades próprias, considerando a linguagem enquanto atividade simbólica do homem, pode, ainda, revelar concepções de leitura sinalizadas sequencialmente.

A partir disso, sintetizamos que contribuímos para o entendimento de que a formação do professor alfabetizador, considerando o que analisamos, deve se pautar não somente no âmbito da teoria, mas também na vivência de experiências que se entrecruzem e, possivelmente, destoem das anteriormente vivenciadas por esses sujeitos, de modo a fazê-los refletir melhor sobre a natureza da linguagem escrita. Do mesmo modo, também cabe à própria massa social o entendimento de que o desenvolvimento da leitura não se circunscreve somente à escola, mas a todas as instituições sociais que se valem dela para interagir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G. de. Estratégias de Aprendizagem de Letramentos Acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Forproll**, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2017.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix/MEC, 1977.

BARRETO, B. C.; MONTEIRO, M. C. G. G. **Professor, livro didático e contemporaneidade**. Visualizado em: <<http://www.maxwell.vrac.pucrio.br>>. Acesso em 05 set. 2015.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 19 de agosto de 2018.

CAVALCANTE, M. M. **Entrevista com Mônica Cavalcante**. Disponível em: <<https://goo.gl/CDDe9u>>. Acesso em 04 de março de 2019.

_____; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

COENGA, R. E. **Infância e leitura na memória de escritores**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2003.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYLAND, K. **Disciplines and discourses: social interactions in the construction of knowledge**. Pearson Education Limited, 2000.

JOSSO, M. **Experiências de vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlio Ferreira. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2010.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. **Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima**. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 16, p. 3-9. 1996.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 1 de abril de 2018.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MAIA-VASCONCELOS, S. **Clínica do Discurso: a arte da escuta**. Fortaleza: Premius, 2005.

_____. **ContAção: a história que conta a vida... que conta histórias**. Fortaleza: Ed. UECE, 2016a.

_____. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 584-602, set./dez. 2016b.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. *In*: _____; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997, pp. 14-28.

MUSTIFAGA, M. B.; GOETTMS, J. **Leitura significativa – prática em todas as disciplinas do currículo escolar**. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/502>>. Acesso em 18 de junho de 2017.

NOVAIS, E. L. **A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar**. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSEGI, M. da C. F. B. S. **Palestra proferida ao Grupo de Estudos em Linguística e Discurso Autobiográfico na Universidade Federal do Ceará em 23 de junho de 2017**.

PAULA, L. C. de. O princípio de construção da narrativa para busca de autoria: a construção do professor leitor-autor. *In*: OLINDA, O. M. B. de; CALVANTE JR, F. S. **Artes do Existir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PESSOA, P. **O tesouro da ilha qualquer**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

PINEAU, G.; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal: EDUFRN, 2012.

RIBEIRO, M. A. H. W.; GONCALVES, C. **Da experiência de vida à experiência de leitura**. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.

SERAFIM, M. de S.; CORDEIRO, G. S. A leitura do gênero conto: entendendo as estratégias do leitor. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 253-261, abr./jun. 2013.

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

SILVA, R. O.; ALMEIDA, M. de F. **Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana**. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/497/486>>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANA, I. R. **A organização narrativa nos récits de vie**. 2012. 106f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</p> <p style="text-align: center;">CENTRO DE HUMANIDADES</p> <p style="text-align: center;">DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA</p> <p style="text-align: center;">MESTRADO EM LINGUÍSTICA</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da pesquisa: **Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores**

Pesquisador: **Prof. Esp. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade**

Telefone para contato: **(85) 98857 8735**

Orientadora: **Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes**

Objetivo geral do projeto de pesquisa:

- Analisar os autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores.

IMPORTANTE:

- Suas narrativas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações;
- Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas;
- Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição para a qual você forneceu os seus dados;
- Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em narrar episódios de sua vida e de sua docência relacionados à leitura, a partir dos motes fornecidos pelo pesquisador;
- Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**;
- O **benefício** relacionado à sua participação será o de poder analisar sua própria história de vida. Além disso, contribuiremos para o aumento do conhecimento científico na área do ensino de leitura e da formação dos professores dessa habilidade.

Desde já, **muito obrigado!**

Prof. Esp. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, concordo com minha participação no estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele estuda.

Fortaleza, ___/___/___.

Assinatura do participante

ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS COLETADAS

Narrativa de P1

P1: Ah, mas as redes sociais, assim... A internet, né, não as redes sociais somente. A internet, ela tira muito o interesse de tá folheando o livro, de sentir, de folhear, de manusear mesmo. Você se acostuma a ficar somente naquela tela, na tela, na tela. Acaba desestimulando.

E: Eu li muitos livros na tela, por uma questão de dinheiro, né?

P1: Também tem isso. São caros.

E: Eu lia muitos livros na tela, porque eram os clássicos, né, na faculdade, e quase todos estão no domínio público. E tu? Eu sei que tu era mais humilde, tu gostava de ler quando era mais nova?

P1: Sim. É, eu sou desmemoriada. Mas tu diz mais nova, assim, na idade dela? *(com um tom de espanto, apontando para a filha)*

E: Sim. Não sei, depende. Quando é que tu... Tu se sentia interessada por livros quando era mais nova?

P1: A minha mãe nunca trabalhou leitura, sabe? Minha mãe, assim, ela teve muita vontade de estudar, mas a minha mãe vive para o trabalho. Da forma dela, ela incentivava... Assim... Incentivou os estudos, né? Mas ela não tinha essa questão, assim de ler, eu não lembro... Da leitura, sinceramente, não lembro.

E: Mas, quando tu era pequena, tu lia livros?

P1: Lia, na escola.

E: Então, foi principalmente a escola que incentivou...

P1: Foi. Aí quando...

E: Fazendo o quê?

P1: Quando eu cresci, eu fui tomar gosto pela leitura.

E: Como?

P1: Como eu fui tomar gosto pela leitura? Ai, de mim. A escola também. Tipo assim, mas o gosto pela leitura, é, de conteúdo, tu tá entendendo? Não era assim nada de literatura. Era coisa

de conteúdo mesmo, d'eu meter as cara e ler sozinha. “Ah, eu quero ler, eu acho interessante isso aqui, eu vou ler.” Mas não, assim, eu não fui incentivada.

E: Era mais voltado ao teu curso. Às leituras teóricas.

P1: Uhum. Tanto de Pedagogia quanto Ensino Médio mesmo. Entendeu? Eu não tinha esse incentivo.

E: E tu estudava onde?

P1: No [*nome das escolas onde P1 estudou*].

E: Fundamental, tu diz?

P1: Pra tu ter uma ideia, no [*nome da escola onde P1 cursou o Ensino Fundamental*]... Ai, eu vou me entregar! Eu vou me entregar!

E: Eu nem sabia que lá existia, antes de ser profissionalizante, ensino fundamental.

P1: Existia. Eu estudei no [*nome da escola onde P1 cursou o Ensino Fundamental*] do quinto ao oitavo ano, certo? Pra você ter uma ideia, eu peguei tele-ensino. Era péssimo. Então, a gente tinha um manual, a gente tinha que ser muito, é, muito não, a gente tinha que ser um pouco mais autônomo. Eu tinha o manual de apoio e a aula que a gente tinha era ali na TV, aquele tempinho. Eu peguei logo quando foram implantar. Aí eu tive uma sorte de pegar um professor, mas aí já foi o que?... No sétimo, oitavo ano (*com ênfase para este último ano, dando a entender que foi no oitavo ano*), eu comecei a pegar... É... Porque, assim, é... Eles tavam implantando, tentando implantar esse sistema. E aí você via a aula ali, né? Perdeu, piscou o olho, perdeu, você não podia tirar uma dúvida, um absurdo, né? Com um professor que nem daquela disciplina era. Então, você tinha que ter autonomia pra tá lendo aquele manual de apoio. Aí eu tive que ter um professor no sétimo ou no oitavo, não sei se foi no sétimo, se foi o mesmo professor, ou se foi só no oitavo ano, que ele era contra, que ele abarcava tudo. Tu acredita? Até hoje esse professor me marcou. O [*nome do professor*]. Ele dizia: “Não, isso não presta, não.” (*risos*) Ele não tinha nem formação pra área, pra abarcar todas as disciplinas, mas ele metia as caras e nos ensinava, sabe? E o resto era a gente lá, ó, correndo atrás, entendeu? Então, assim, o meu interesse foi em leitura conteudista mesmo, História, Geografia, eu gostava muito de ler, principalmente História e Geografia. Mas era conteudista. Eu nunca fui incentivada assim (*apontando para os livros da filha*).

Cursinho! Teve uma professora do cursinho que me marcou muito! Depois que eu saí do [*nome da escola onde P1 cursou o Ensino Fundamental*], eu fui pro [*nome da escola onde P1 cursou*

o Ensino Médio]. Depois do [*nome da escola onde P1 cursou o Ensino Médio*]... Olha só a besteira que eu fiz! Eu cheguei na escola pra fazer o Ensino Médio, aí não fiz o científico, pra me preparar prum vestibular da vida. Eu fui inventar de fazer [*curso técnico que P1 fez durante o Ensino Médio*], porque eu sonhava em conseguir um emprego no [*local onde P1 sonhava em trabalhar*]. Eu sonhava que eu ia conseguir um estágio, foi a pior besteira que eu fiz. Aí eu tive que correr atrás do tempo, porque, quando eu passei pra fazer o segundo ano, eu lia conteúdo voltado pra administração de empresas, e não pra me preparar pro vestibular. Não pra me preparar pro vestibular. Mas é porque, assim, eu queria trabalhar, entendeu? Tra-ba-lhar. Aí lá fui eu pegar e correr atrás do prejuízo nos cursinho da vida. Aí fiz também, eu digo, assim, do ensino médio, né? Aí eu fui fazer cursinho na [*local onde P1 fez o curso preparatório para o vestibular*]. Tinha uma professora de História muito, muito boa. Adorava as aulas de história dela, sabe? Assim, a questão de colocar a gente pra pensar mais sobre as coisas, sabe? De ter mais posicionamento ideológico. Era legal demais! Muito bom as aulas dela. Mas eu tive que correr atrás do prejuízo aí, nos cursinhos.

E: Quando tu fez vestibular, ainda tinha aqueles livros obrigatórios pra ler pro vestibular, né?

P1: Tinha. Tinha sim. Tinha e eu também não tinha dinheiro pra comprar todos, entendeu?
(*silêncio*)

E: Sim, mas aí tu não falou de quando tu era mais nova, porque tu disse que lia coisas na escola. A escola incentivava ou tu tinha vontade de ir na biblioteca e ia?

P1: Não lembro. Eu não lembro de ir na biblioteca na minha escola. Acho que, na minha época, ninguém usava biblioteca, não. Acho que era em sala de aula mesmo a leitura de livrinhos infantis. Eu não tenho lembrança, eu não lembro de ir à biblioteca quando eu tinha a idade dela (*olhando pra filha*). Lembro não. O que eu lembro são poucas historinhas que eu vi na sala de aula mesmo. Historinhas infantis. Mas, tipo assim, de ter projetos como esse (*apontando para uma caixa que a filha trouxe da escola*) de leitura: um baú literário, uma mala, o professor enchendo a gente de livro pra ler. Eu só lembro de hino nacional, da gente em fila cantando o hino. Eu lembro do livro que alfabetizou a gente: *O sonho de Talita*. O livro que eu fui alfabetizada: *O sonho de Talita*.

E: Eu também tinha esse problema de não ter muito recurso. Incentivo, eu até tinha, mas recurso, eu não tinha. Aí minha mãe não tinha como comprar livros.

P1: Minha mãe também não comprava, não. Pronto! Eu tive um lapso aqui de memória. Talvez eu até o quarto ano, eu ainda lembro de uma história com ficha de leitura. Era basicamente isso,

eram livros da escola, mas não tinha momentos como esse (*apontando para as atividades da filha*), momentos assim de... Era, se restringia lá. Aquele livro que tava me alfabetizando ou um livro que tinha um determinado propósito: só responder a ficha de leitura. Tem um livro que eu me lembro. Não lembro a série direito, mas eu tinha que responder uma ficha de leitura desse livro.

E: E tu gostava?

P1: Gostava (*com uma entonação entristecida*). Mais ou menos, né? Não tem nada de diferente, de especial, praquele momento, sabe? Como hoje, eu acho que tem mais.

E: Tu acha que não despertava o interesse.

P1: Não. Acho que não. Numa situação como essa dela (*apontando para a filha*), é diferente! A professora leva uma mala. A gente sabe que o ideal é isso, né? Às vezes aqueles meninos que dou aula... Eu era pra ter feito isso desde o início do ano. Eu tô fazendo isso agora. Eles me pedem pra levar o livro pra casa. “Óh, gente, eu vou deixar, segunda, quarta e sexta. Vocês me lembrem, quando faltar uns 10 minutinhos...” Taí, hoje eu já não lembrei. É um sufoco tão grande, tanta coisa pra fazer. Eu anoto o nomezinho deles, e deixo eles levarem o livro pra casa. Pra eles entenderem que eles não se... Não se... Eu fui educada desse jeito, né? Mas pra que eles não entendam, né, pelo menos alguns não entendam, que a leitura não se restringe só à escola, não. Ele pode ter esse prazer em casa, ele pode pedir algum pra ler em casa, porque um ou outro vai se salvar. Não é todo pai que vai ler em casa, não, mas vai ter um que vai, né? Ou eles próprios...

E: Tu tá preocupada com o bé, mulher!

P1: Eu, infelizmente, preciso me preocupar só com o *bé*, com o *bi*... Mas não é só isso, não. É a [*nome da coordenadora da escola onde a professora trabalha*] também. Voltou à minha época. Não trabalha nada de projeto de leitura. É difícil. [...] Esses meninos só aprenderam a decodificar, não sabem pra que serve a leitura. A [*nome de uma das professoras de Língua Portuguesa onde atua P1*] disse, que, pra ler um livro, ela ia fazer assim: cada aluno lia uma página de um livro, pra conseguir ler uma história. Meu Deus! Ela tava levando os livros e cada aluno ia ler uma página da história, pra todo mundo ouvir, porque, se desse o livro pro aluno, e isso eu tô falando do [ensino fundamental] II, ele não ia ler uma história. Assim... É ruim, né? Mas eu não fui educada pra gostar assim de ler por prazer. Mesmo aquelas historinha, assim, mais, éh, mais baratinha... Eu não tinha, não. Lembro não da minha mãe nunca ter comprado pra mim história, não. Lembro da minha mãe ter comprado boneca, brinquedo, mas livro...

E: Então, não era falta de dinheiro especificamente, né?

P1: Eu acho que não, que ela comprava brinquedo, né? É, mas engraçado que ela dizia, hoje em dia ela diz que a vontade que ela tinha, ela tinha muita vontade de ser professora, mas ou ela trabalhava ou ela não comia. Ela veio morar aqui, ela morava com um monte de gente que se sustentava. É tanto que eu conheci, eu vivi, olha, eu tinha, às vezes não sei se por ser filha mais velha, com 11 anos, eu tô te alugando, né? Tô te alugando eu.

E: Contrato renovado, calção pago.

P1: Eu com 11, 12 anos, com 12 anos, a [*nome da filha de P1*] tem quase 10. Eu com 12 anos, eu passava o dia em casa cuidando da [*nome das irmãs de P1*], enquanto ela ia trabalhar. Na verdade, com 11 anos, eu já tinha a responsabilidade de levar ela pra escola e trazer. Minha mãe deixava o almoço, 11 anos, hoje em dia eu não vejo a [*nome da filha de P1*] assim, e ela tem quase 10. Eu não vejo daqui a um ano, ela fazendo isso. Mas na minha época eu fazia. Minha mãe saía pra ir trabalhar, ela deixava o almoço adiantado, eu chegava do Adauto Bezerra, com a [*nome das irmãs de P1*], acho que a [*nome da irmã caçula de P1*] ainda estudava no [*nome da escola onde a irmã de P1 estudou*]... Olha a responsabilidade! Com 11 anos! Aí eu ia esquentar a comida, ia terminar. Se fosse um bife, 11 pra 12, né? Lá no [*nome do bairro onde P1 morava*], era com 11. Mas eu ia terminar de esquentar a comida. Se fosse um bife, eu terminava de ajeitar pra gente comer, entendeu? E, assim, ela deu graças a Deus quando eu completei 12 anos e a gente começou a poder a a a ter mais independência, entendeu, pra ela poder ir trabalhar e me deixar tomando conta das outras duas. Então, eu acho que eu tive que aprender cedo a ter responsabilidade, por isso sempre tive esse ímpeto, essa vontade de trabalhar e de querer... Não sei como nomear... Ler profissionalmente. Não sei se é esse o nome que dá. Tipo... Era uma obrigação! Pronto! A palavra é essa mesmo: obrigação! A leitura pra mim era uma obrigação, porque daquilo dependia a minha melhora, assim, é, uma melhora do futuro.

E: Então, foi esse o incentivo, né? Um vislumbamento de ter uma segurança, uma independência, né, no futuro? Mas aí tu gostava?

P1: Gostava.

E: De ler um pouquinho de Paulo Freire.

P1: Paulo Freire foi na faculdade, né?

E: Sim, sim.

P1: Aí, já na faculdade, a gente tinha grupo de estudo.

E: Por obrigação?

P1: Não, era não.

E: Não, tô falando as leituras, né, pra você conseguir se engajar nos grupos.

P1: No começo, foi. Mas, por exemplo: teve uma época que eu fui estagiária do [*local onde P1 estagiou*], hoje é um Centro Cultural. A gente tinha grupo de estudos aos sábados do Paulo Freire.

E: Sábado?

P1: Aos sábados. Adorava. Eu ia discutir com duas pessoas. A gente sentava os três pra ler Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Isso aí já foi na faculdade. É meio que por obrigação também, porque, como eu era da área, tinha que ler, né? Tá entendendo como eu tenho mais ainda referências de coisas da área do que assim (*apontando pros livros da filha*)? Mais assim, né, e olhe lá, que eu tenho que ler mais como pedagoga. Agora que a gente não tem assim o prazer. O prazer não, o tempo. O prazer que eu digo, às vezes a gente começa, como eu te disse, né, eu sou muito lenta pra ler histórias. Eu até leio, mas muito lento, como eu já te disse: “Eu mesma não tô lendo como a [*nome da filha de P1*] lê”. Ela leu super-rápido *Diário de um Banana*.

E: Tu não tem a leitura voraz.

P1: Desse jeito, não. Desse jeitinho aí, não. Aí ela já vai pra televisão, pra internet. Tá vendo? (*enquanto a filha ia assistir TV e pegava o tablet*). É por isso que te digo! As redes sociais atrapalhando...

Narrativa de P2

E: Conta pra mim, por favor, como foram teus anos iniciais na escola, teus primeiros contatos com a leitura.

P2: Bom, eu sempre gostei demais de ir pra escola. Sempre, sempre! Pra mim, os melhores, um dos melhores momentos da minha vida se passaram na escola e, quando criança, a escola significou muito pra mim, porque eu lembro que a minha professora da alfabetização, ela era uma coisa, ela era, quando eu lembro dela agora, eu lembro de uma pessoa altamente alegre, resolvia tudo ao mesmo tempo, que era carinhosa, que era amável, e até então, quando eu, ela

foi um dos motivos pra que eu me tornasse professora. Ao longo do tempo, né, quando eu fui crescendo, eu tive duas professoras que foram assim os pilares e os motivos pelos quais eu gostaria de ser professora, porque eu sempre gostei tanto na escola de fazer as minhas tarefas e tudo e eu também pedia pra minha mãe, eu tinha o meu material escolar em casa e, desde criança também, eu fiz minha escolinha dentro de casa. Eu digo sempre que a minha primeira contadora de história foi a minha mãe, né. Então, a minha mãe, ela fazia da nossa casa uma escola, porque ela dizia assim: ela deixava algumas crianças, algumas colegas minhas, irem pra minha casa, e a gente fazia as nossas tarefas da escola, e ela colocava, lembro como se fosse hoje, que ela colocava uma mesa no quintal e ela tinha um sino e, depois dessas tarefas que a gente fazia da escola, lá vem ela tocando o sino. Depois ela fazia um lanche pra gente... Isso foi despertando esse mundo da leitura pra mim. Pra eu fazer as minhas refeições, ela colocava a gente em cima da mesa e, assim, muito particularmente, muito carinhosamente, ela começava a contar histórias com a gente. E, assim, eu sempre gostei desse lado escola-leitura. Quando eu aprendi a ler, eu sempre fui muito valorizada dentro da minha casa em relação a aprender mais e, quando eu me tornei maior, quando eu me tornei muito, eu já sabia desde muito tempo que era isso que eu queria ser: que eu queria ser professora; eu sabia que eu queria ajudar outras crianças a aprenderem, porque, mesmo eu gostando muito de leitura, de escola, em contrapartida, eu tinha uma dificuldade muito grande de aprender. Então, como eu encontrei na escola pessoas que me ajudaram demais e, então, eu queria passar isso pras outras pessoas, eu queria também ajudar as outras pessoas que tinham a mesma dificuldade, eu queria tentar ser esse apoio, essa ponte, essa professora legal, essa professora divertida. É tanto que a minha primeira prioridade dentro de uma sala de aula é que eles sejam felizes dentro da sala de aula, por isso que eu, eu gosto de trazer novidades pra eles, um jogo aqui um jogo acolá, uma atividade diferente, mostrar as letras do alfabeto de maneira diferente. As famílias silábicas, por exemplo, quando eu vou passar pra eles as famílias silábicas, pra cada família silábica, tem uma história, tem um contexto em cima disso, eles se divertem e eu coloco música de relaxamento, eu faço carinho neles na hora que eles voltam do recreio. Então, tudo isso eu acho que cativa. Então, tudo que eu tive quando eu era criança, eu tento passar pra eles e um pouco mais. Eu gosto muito dessa minha profissão. É tanto que, quando eu fui fazer agora os meus exames, né, da laringoscopia, quando o médico disse “você tem que se afastar”, é como se tivesse sido uma... Foi muito ruim pra mim. Eu me emocionei, porque assim, eu fiquei assim... Eu gosto muito de estar em sala de aula, eu gosto muito de lecionar, gosto demais. Sei que é difícil, sei que tem um contexto bem, né, porém essa foi a profissão que eu escolhi e o engraçado é que é desde criança. Eu não me vejo em outra profissão a não ser sendo professora.

E: E aí tu falou sobre o fato de que a tua mãe fazia contação de histórias pras tuas amigas. Isso foi antes da, isso já acontecia na educação infantil ou era tu mais com 6, 7 anos?

P2: Não, sempre! Desde criança, ela já contava histórias. Mesmo sem eu entender muitas coisas, ela já conversava muito. Era no calçar, era, era, pra fazer, antes das refeições... antes de ir pra escola, ela também já falava com a gente. Quando não era uma contação de história, era sempre conversando em relação a respeito com professores, ao colega, “faça assim”, “não faça assim”, “isso tá certo”, “isso tá errado”... Sempre assim: eu cresci. Se eu olhar pra trás, eu sempre vejo a minha mãe como uma, como uma, a maior comunicadora comigo. Então, isso fez eu, eu, eu, como é que se diz, isso fez com que eu me apropriasse muito mais cedo da escrita com essa com essa comunicação que nós tínhamos em casa. Eu acredito que sim.

E: E aí, na alfabetização? Tu considera que a tua atuação é semelhante, igual, parecida com a dela na aprendizagem da alfabetização?

P2: Acredito que sim. Porque, antigamente, né, quando eu estudava, eu estudei com a cartilha *O sonho de Talita*. Então, era todo o processo do bê-á-bá. As famílias silábicas e tudo, passo a passo. E, hoje em dia, nós temos outros, outros viés, né, outros caminhos pra alfabetização, todos eles são excelentes, porém eu vejo, eu particularmente, eu vejo esse caminho da cartilha, da silabação, eu vejo muito eficiente. Eu vejo que é bem mais eficiente do que os outros. Pelo menos, no meu contexto, na minha realidade de sala de aula. Eu vejo que, no começo do ano, desde o início do ano letivo, eu começando com as família, né, em ordem, né, bem direitinho, né, e, no mês de março, abril, eu já vejo, eu já vejo altos resultados. Em poucos meses, eu já vejo altos resultados em relação à aquisição da leitura e da escrita. Eu, eu, assim, eu sinceramente, eu, eu não entendo, né, eu não compreendo como é que algumas pessoas não usam esse método, até porque não existe uma receita de bula. Tem crianças que tem uma aquisição mais rápida com a silabação, outras já é mais com o lado do construtivismo e eu confesso que eu não sou, eu sou um pouco, eu mesclo muitas coisas. Tanto eu uso a silabação, né, mas também eu uso o texto mesmo eles ainda sendo tão, não tendo ainda se apropriado da leitura e da escrita, mas eu uso também outros meios, eu vou pro lado também muito lúdico, que eles também gostam, eles se divertem. Os jogos também, mas dizer que o x da questão é essa sequência da silabação que nem tínhamos nas cartilhas, eu acho super válido e super eficiente.

E: Mas aí tu disse que leu “O sonho de Talita”. Realmente eu já ouvi muito falar dessa cartilha. É que eu achava que era um livro. Eu não sabia que era o nome de uma cartilha. Mas aí, então,

tu leu, como que essas leituras, já que tu tava aprendendo, influenciavam na tua vida quando criança? Como que tu se sentia lendo?

P2: Como que eu me sentia lendo?

E: Isso! O que que essas leituras traziam pra ti? Seja da tua mãe ou da escola, assim..

P2: Na verdade, eu acredito que muitas vezes, o contexto da sala de aula, ela muda totalmente quando, a maneira que a professora passa esses conteúdos.

E: E, portanto, como você também sentia o conteúdo.

P2: Isso. Então, assim, cada história que era lido, porque, assim, tanto tinha aquela silabação, aquela repetição realmente, e tinha os textinhos. E aqueles textos, ela [a professora de P2] procurava também, assim como eu também procuro hoje... Se pudesse colocar em prática algo daquele texto, a gente colocava em prática. Se não, ficava na conversa. E ela sempre interagia com a gente. Então, a gente se sentia parte daquilo ali. “Olha, tá falando disso e disso, e vocês? Já viveram isso? Aconteceu com vocês diferente?” Então, assim, a minha professora, na época, ela era o que... Eu analisando ela hoje, é como se ela fosse bastante atual. Ela mesclava, na época, não só o tradicional. Ela também misturava com o construtivismo e dava aquela liberdade da gente interagir em relação àquele contexto da leitura.

E: E aí tu faz isso com os teus alunos hoje?

P2: Faço.

E: E eles levam livro pra casa? Como é? Porque eu acho que não tem o suficiente pra todos, né?

P2: Não, tem, tem. Nesse ano, a gente tem todos os livros, mas alguns textos que a gente, elabora, que a gente separa alguns textos pequenos, não são textos grandes, a gente trabalha primeiro em casa esses textos e agora vai ter mais ênfase agora no segundo semestre, porque, no primeiro semestre, a gente tava trabalhando junto com eles essa aquisição da leitura e da escrita. E eles, a maioria, 90% dos meus alunos já sabem ler palavras, algumas palavras, frases também. Então, agora, nessa transição pra, assim, eu tô trabalhando espaçamento de frases. Então, assim, agora, no segundo semestre, eles estão mais maduros pra eles receberem esses pequenos textos. Então, esses textos agora eles são elaborados, trabalhados em sala e levados pra casa e, se tiver algum contexto em relação a fazer algo prático em casa, junto com a família, alguma interação, a gente adequa. Se não, aí a gente trabalha bem em sala.

E: O que significa trabalhar bem? A silabação, né, tu diz? E a interpretação?

P2: Éh, a gente trabalha, a gente costuma trabalhar muita coisa no texto, porque, assim, desde quantas linhas, vamos dizer que eu estou, nós vamos entrar agora na família do L, palavras com L, então, nesse texto, vamo lá circular palavras que tenham L. A gente vai, essa parte assim mais gramatical, quais são essas palavras assim, vamo circular essas palavras que têm com L. As palavras também, a gente pode circular as palavras que têm, que começava com a letra que a gente já trabalhou. Essa é uma parte que a gente trabalha. A outra parte é a gente ler esse texto, do que se trata, vamos fazer o desenho desse texto, e aí, dependendo do contexto da leitura, a gente interage com os alunos. A partir desse texto, eu posso criar um jogo em cima desse texto com o objetivo de fixar o conteúdo que tá sendo dado, que ele seria as palavras com L. Figuras, relacionado a figuras com as palavras que destacar no texto e relacionar figuras pra saber a escrita e observar essa escrita. Então, assim, é um leque de possibilidades, aparentemente pequenininho. Então, assim, tem um leque de possibilidades que a gente pode trabalhar nesse texto.

E: E aí eu queria agora voltar um pouquinho pra tua vida de novo. E aí, como é que foi tu crescendo?

P2: Na verdade, foi um baque muito, muito, muito grande, porque eu, eu sempre me vi, porque, assim, eu sempre me analiso, sempre me observo. Então, eu sempre me observei realmente uma criança muito, muito, com uma imaginação muito aguçada, uma criatividade, uma, uma, a fantasia... A fantasia é sinônimo de [nome de P2]. Então, assim, eu adoro tudo isso. E aí fui. Quando eu cheguei na quarta série, foi aí que quebrou, porque até a terceira série ainda era muito ainda lúdica pra mim. Tudo era maravilhoso, tudo era encantamento. Mas, no quarto ano, na quarta série, foi que eu comecei a ter vários professores. Então, aconteceu algo que eu não queria que acontecesse, mas aconteceu: eu me fechei. Infelizmente foi uma época não muito boa pra mim, porque o baque, com esses vários professores, ele fez com que eu me trancasse. Claro que isso foi só uma fase. Graças a Deus, foi só uma fase e eu fiquei um tempo muito assim calada em sala de aula. Não participava de muitas coisas. Tive também, né, o contato, o conhecimento de outros textos. Foi muito bom, mas pra mim era muito mecânico. Então, assim, eu tinha que estudar, eu tinha que aprender. Era como se eu tivesse feito um parto fórceps comigo. E assim, com as outras minhas colegas, não. Eu notava que era tudo normal. Pra mim, não foi normal. E até um tempo que eu tava me observando e vi que isso não tava sendo legal pra mim e eu acabei tipo amadurecendo. A ideia é “não, eu já tô crescendo, eu já tô na fase que eu tenho que mudar de ciclo. Realmente eu tenho que me integrar à série que eu tô e vamo pra frente. Então, tipo... Em relação a esse meu processo de leitura e escrita, quarto ano foi a

quebra. Foi a quebra, porque quebrou aquele, aquela parte lúdica, da brincadeira, da contação de história. É tanto que eu ainda quis resgatar com as minhas colegas, de brincadeira, de fazer, de dar aulas e tudo, mas o interesse das meninas já era outras coisas e não queriam muito, né? Mas é bom porque a gente amadurece. A gente tem que passar por todas essas etapas pra gente amadurecer. Foi quando eu realmente decidi que queria, né. Aí pronto. Cheguei na fase adulta. Aí pronto. Eu acho que eu quis ser professora porque eu acho que eu nunca quis sair da escola. Então, assim, a escola, eu voltando pra escola como professora, já madura, poxa, isso foi assim um presente maravilhoso pra mim, porque eu não saí do meu habitat natural, que é a escola, pra mim é meu habitat natural e, com a minha maturidade, eu posso agora transmitir todas aquelas coisas legais que um dia transmitiram pra mim, mas, em relação a esse meu processo de leitura e escrita, quarto ano foi a quebra. Foi a quebra, porque quebrou aquele, aquela parte lúdica, da brincadeira, da contação de história. É tanto que eu ainda quis resgatar com as minhas colegas, de brincadeira, de fazer, de dar aulas e tudo, mas o interesse das meninas já era outras coisas e não queriam muito, né? Mas é bom porque a gente amadurece. A gente tem que passar por todas essas etapas pra gente amadurecer.

E: E aí nesse processo de amadurecimento a leitura teve espaço em que na tua vida? Ou não teve espaço?

P2: A leitura? Teve. Eu comecei a... Naturalmente, eu comecei a, a me interessar por alguns autores, alguns autores em relação à Pedagogia, né, Freinet, Piaget, comecei a pesquisar um pouco sobre eles. Então, nessa leitura de experiência deles, de teoria deles, eu comecei a ter um outro olhar também, um conhecimento a mais sobre, sobre esse mundo da Educação e foi muito importante pra mim como base.

E: E aí tu continua nessa fase ainda muito infantil das crianças, né? E aí tu pode fazer elas experienciarem como tu experienciou. Tu acha que no quinto ano seria mais difícil?

P2: Bom, eu tava nesse instante pensando nisso. É assim: no ano passado, eu me lembro que, no ano passado, eu tive a oportunidade de ensinar o quinto ano, o quarto e o quinto ano.

E: Mas tu já tinha, né, antes?

P2: Tinha, tinha. Mas é que, no ano passado... Então, assim, eu fiquei como PRB do terceiro, do quarto e do quinto. Aí eu, a minha postura de sala de aula era diferente, tinha que ser diferente. Enquanto eu tava no primeiro ano de manhã era tipo assim, tipo como se fosse a minha casa. Eu ia pro primeiro ano, fazia aqueles jogos, contação de história... Os meninos nessa idade, 6 anos de idades, eles ainda, se eu disser que a letrinha A vai chegar aí, eles olham

assustados, né? Assim, assustados que eu digo com aquela fantasia de realmente estar entrando a lettrinha A como a gente trabalhava, né, como eu trabalho, mas à tarde eu já ia pro quarto ano, pro quinto ano, então, já era outra postura. Não dava pra eu chegar na sala brincando, fazendo alguns tipos de coisas lúdicas, colocar um chapéu de mágico... Não dá, porque os meninos iam, né, talvez dizer assim: “ixe, essa professora tá ficando louca”. Não, já era mais Capitania Hereditária, era, né, sobre o descobrimento do Brasil. Então, assim, eu era muito metódica e lia todo aquele conteúdo, eu separava, escrevia, é o novo, os apontamentos, colocava no papel e eu ia... Era uma contação de história, é... Só que é diferente, é uma contação de história real, né, do que realmente aconteceu no Brasil, com os problemas, as vitórias, tudo que aconteceu de fato. É diferente. Foi uma experiência boa? Foi, foi muito bom, mas não foi uma experiência, vamos dizer assim, da fantasia, do lúdico, como a gente faz na Educação Infantil, no primeiro ano, nesse eixo de alfabetização, que a gente vai contar a história do Chapeuzinho Vermelho e você conta, você senta no chão, você coloca nem que seja uma fita no cabelo que já fica diferente, que é mais lúdico. Esse lúdico é o que eu me identifico. E, com os meninos maiores, às vezes a gente quer ir pro lado mais brincalhão, um lado mais lúdico e eles dizem “não, tia, a gente nem é mais criança”. Então, assim, a própria postura da gente precisa ser diferente, né? Mas foi uma experiência muito boa também. Revi muito conteúdo, muita coisa que até então a gente tinha esquecido um pouco, né, de história e geografia, mas eu acho que tudo é válido. Eu gosto de experienciar várias, várias séries. Já trabalhei desde o, da creche até o quinto ano, mas a minha, eu me identifico mais com meninos de 5, 6, como se diz, éh, do primeiro ano até o terceiro ano. É a minha, a minha afinidade. Se bem que eu me dou muito bem com os adolescentes e tudo, levo, tentava levar também textos de música, e vamos ouvir a música, vamos trabalhar essa música, vamos ler. Quando a música interessava, tudo bem. Quando não: “ei, tia, terminou?” Então, assim, parece que eu não, parece que eu não me, tem uma barreira ainda com os meninos maiores, né? Com os meninos menores, não. Eu já tenho total de liberdade de imaginação e eles, tipo, topam tudo. Se eu disser que eu sou uma árvore, eles topam comigo que a gente é uma árvore e a gente continua na história. É uma, é uma, é diferente. Pra mim, são duas situações bem diferentes: uma é mais séria e, com os pequeninhos, é uma coisa mais alegre pra mim.

E: Por que que essa imaginação é tão importante?

P2: Porque a imaginação, essa fantasia, ela é algo que traz aquela mistura de ansiedade com motivação. Por exemplo, a gente tá trabalhando com as famílias silábicas e, toda semana, a gente faz o ditado. Pra alguns, é tenso, porque eles ficam com medo de errar e eu já disse pra

eles que não, que, no primeiro ano, que é alfabetização, eles não erram, eles tão em processo. Mas, mesmo assim, no ditado, eles ficam muito ansiosos, porque acham que a mãe vai brigar, porque não acertou tanto e tanto e tanto e tal. Então, eu não boto assim, eu não boto uma quantidade de acertos e erros, porque eles não tão nessa fase de acertos e erros, eles tão na fase de processo. Por exemplo, se eu peço pra eles escreverem “telefone”, e eles escrevem com “i”, eu não digo que é errado. É claro que eu vou mostrar o correto, eu vou mostrar como é que se escreve realmente, mas eu não digo “óh, você errou”. Eu digo que você tá no processo, que tem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro. Mas, se você escrever do jeito que você falou, eu vou te orientar, mas você tá no processo. Mesmo dando toda essas, esse aparato de explicações e tudo, pra eles não se sentirem menores, porque erraram, né, entre aspas, a questão do ditado é tenso pra eles, mas, em outro momento, fora o ditado, com essas palavras que a gente já trabalhou, o que é que eu faço? A gente faz o caça-palavras, caça-tesouro. Quer dizer, caça-tesouro. É uma dinâmica que envolve total fantasia e imaginação, porque eu compro, por exemplo, coisas, só simbolozinho, apontador, borracha, um lápis, essas coisas bem simples, eu coloco dentro de um envelope e, dentro do envelope, tem palavras simples que já foram trabalhadas. E eu colo debaixo das cadeiras, das mesas, atrás do armário pra eles verem. Aí eles entram na sala, eu coloco uma música, fecho, eu apago a luz, coloco a música e aquele momento ali, é como se eles tivessem, agora vamo imaginar que a gente tá dentro de um navio e a gente vai procurar o nosso tesouro. Já entrou aí imaginação, a fantasia, a ansiedade. Quando eu acender a luz e disser já, “caça ao tesooooouro”, aí vocês vão atrás de procurar esse tesouro. Então, eles procuram, acham e sentam perto da parede. Só que, só em eles encontrarem esse tesouro, eles não vão ganhar de mão beijada. Encontrou, mas só vai ganhar se ler. E aí tem algumas intervenções, não tão intervenção, porque eles sabem, né, que a regra é ler e aí eles ganham ou não. E aqueles que não conseguem de forma nenhuma, a gente dá uma segunda chance em outro momento. E aí a gente para um pouco a dinâmica e a gente começa o conteúdo de novo e eles são tipo assim motivados, porque, na próxima, eu vou ganhar, na próxima eu vou conseguir ler. E, assim, eu por isso que eu gosto tanto da fantasia, da mágica, do encantamento, porque eu acho que eles, com isso, eles são motivados a aprender. E eles amam. Adoram. Não falta um quando eu digo que vai ter caça ao tesouro. É mais ou menos nesse sentido, entendeu?

E: Mas pra ti, quando tu era criança, porque não tinha, né, caça ao tesouro, eu acho. Por que que foi tão importante na tua formação?

P2: Porque, quando, não tinha sempre, e nem tinha caça ao tesouro, mas a escola, pra mim, quando, ela aguçou isso em mim, porque eu me lembro que toda sexta feira nós tínhamos na nossa escola um momento de recreação. Só que não era uma recreação por recreação. Quando a nossa professora levava a gente pra quadra, que nós tínhamos algumas atividades lúdicas lá de brincadeira, de corrida no saco, sempre tinha alguma coisa que acabava sendo até um caça ao tesouro, mas não era o nome. A gente sempre tinha que ou ler alguma coisa ou encontra alguma coisa pra poder, ganhar aquele prêmio daquela brincadeira. Então, aquilo, a minha adrenalina ficava a mim, pra eu conseguir, e nem sou uma pessoa tão competitiva assim hoje em dia. Eu sou, eu gosto mais do, como é que se diz, do desenvolvimento da história, do desenrolar e até mesmo de ganhar, eu gosto de viver aquele momento. Tanto nessas sextas-feiras, a gente tinha o momento de tomar banho na escola, com aquele, era um banheiro imenso que tinha, a gente podia ficar descalço um pouco. Era como se fosse, assim, um pouquinho da minha casa. E eu acho que também uma coisa muito de mim, mim mesma, porque tanto eu tinha os meus materiais escolares como eu tinha os meus materiais mesmo. É tanto que todos os dias à tarde eu tinha o meu caderno, eu tinha o meu estojo, lápis, borracha, tudo isso. Então, eu gostava muito de desenhar e, quando eu tive a aquisição da leitura e da escrita, eu comecei a fazer história de teatro quando eu era criança. Assim, com algumas palavrinhas erradas, mas era só uma folha, depois foi aumentando e eu tinha peças de duas folhas de papel almaço inteira, frente e verso, e eu notava, depois, analisando hoje, eram coisas assim do meu dia a dia e do que eu queria ser, porque, fora ser professora, uma coisa que também desde criança eu também gostaria muito era de ser atriz. Então, tem tudo a ver: atriz, texto, né, leitura. Então, assim, eu gostava muito desse lado, e tenho até um grupo de teatro na minha igreja e as peças sou eu que escrevo e algumas adaptadas. Mas, assim, desde criança, a escola aguçou muito isso em mim. A questão desse despertar pra leitura. Eu aprendi que tinha... As peças que eu escrevia, lá pelos 11, 12 anos, eram bíblicas, até hoje são... Eu aprendi que eu tinha que ler muito peças de teatro, que tinha que ler a Bíblia... Eu até comecei a tirar notas baixas na escola, porque, como isso me completava, eu não queria ler as coisas da escola, só queria ler o que era necessário pras peças que eu escrevia. Mas isso passou e eu comecei a aprender a conciliar.

E: A leitura de casa é diferente da leitura da escola?

P2: Tem. Por exemplo, falando assim dos meus alunos, o que a gente trabalha na sala de aula... A gente tem oportunidade de esmiuçar todo aquele conteúdo, interpretação, leitura, opinião, tudo bem. Realmente, nós temos vários livros, nós temos três caixas imensas de livros e que a gente normalmente em sala de aula não dá tempo, porque a cobrança é grande e nós temos que

ter resultados. Então, o que é que acontece? Nós temos, na nossa sala, a sacola da leitura, eles levam toda sexta-feira, esses livros. Esse livro vai dentro da sacola com o caderninho e, no caderninho, tá colado a ficha de leitura. Nela, tem o nome do livro, do autor, do ilustrador, essa ficha de leitura original, aí tem o desenho da parte que você mais gostou e pronto. E nós acrescentamos, pra que o aluno, ao ler esse livro ou com a mãe, com a ti, ou a professora do reforço, alguém lesse com ele, ele escolhesse uma palavra pra poder fazer uma frase. Então, a gente completou a ficha de leitura com isso. Antes desse projeto, antes da gente mandar esse livro pra casa, nós fizemos uma reunião com os pais. O nome do projeto é “Lê pra mim”. Então, na sacola, do lado de fora, tem “Lê pra mim”. E a gente falou com os pais, né, era interessante, esse projeto era pro pai ou a mãe ou a pessoa responsável, a pessoa que tivesse mais próxima da criança lesse pra ela, lesse pra criança essa história e ajudasse a fazer esse, essa ficha de leitura. Então, assim, na sala de aula, nós, professores, eu estou ali com eles, em casa, quando eles voltam na segunda-feira, eu pergunto “e aí? Deu certo? Quem foi que leu pra você?”. Uns dizem: “a minha mãe”. Outros: “ninguém, tia”. Às vezes, vem em branco. Às vezes “foi a professora do reforço que me ajudou”. Sabe? É válido? É! Mas não é a mãe, porque o propósito do projeto é a mãe ou o pai ou a pessoa responsável ler pra criança. Então, assim, a gente fez essa reunião com os pais e mostramos essa importância da leitura, da família ler pra criança, mas, na verdade, verdade, o que acontece é que nem todos leem, nem todos fazem esse acompanhamento, porque família e escola, todo mundo sabe que tem que trabalhar junto, né? Então, assim, infelizmente, essa leitura de casa, pra muitos deles, a gente vê pela resposta, a gente vê pelo contato daquele pai daquela mãe se é frequente ou não. Ao longo do ano, tem pai que eu nem conheço, porque não aparece na escola. Então, isso reflete nas atividades deles: atividades, ficha de leitura, organização, higiene, né? Então, assim, a falta da família, se ela não tem esse aparato, aí a gente vê, a gente percebe logo pela performance da criança, a gente vê logo pelas atividades, pelo cuidado que tem ou não essa proximidade, essa, como é que se diz, essa, esse acompanhamento. Agora, é, quando você tem esse acompanhamento em casa, a gente vê que vem tudo limpinho, que vem tudo colorido e eu digo pra eles “Olha, eu sei que tem alguns que não gostam de colorir, mas é tão bonitinho vindo tudo coloridinho, pintadinho, organizadinho”... Quando chega na segunda-feira, eu pergunto: “vamo, lá, tu gostaria de falar pros teus colegas como era, como foi esse livro, como foi que a pessoa que leu pra você, quer passar pra eles?” Alguns têm vergonha, alguns não fez, não fez: “tia, não deu pra fazer, minha mãe não leu, eu esqueci, minha mãe esqueceu.” Então, pra essa criança não ficar “vixe, ninguém ligou”! Aí a gente lê pra turma e eu confesso que é muito rápido, tem que ser muito rápido, e a gente passa esse conteúdo desse livro pras crianças se ele por acaso não teve esse, se ele não

vivenciou isso em casa. Aí a gente acaba passando pras crianças. Às vezes eu não conto essa história nem na sala, eu vou lá pro outro lado, láááá no jardim. Nunca mais eu fui, confesso, mas eu gosto muito de ir lá do outro lado. Coloco... Aí lá começa as fantasias. Aí coloco o recadinho... Fomos... Aí coloco assim pregado na porta: “fomos ao pátio contar histórias, volto já.” Aí eles já gostam. É porque eu coloquei algumas vezes, aí a gente vai pra lá, depois a gente volta e, estando lá, eu peço pra eles respirarem, é uma preparação até pra ouvir a história. Não é chegou, contou, tchau. Tem essa preparação, mas é uma preparação, éh, é rápida, porém a gente usufrui aquela importância da respiração, de ouvir os pássaros. Infelizmente, pro nosso contexto atual, infelizmente, grosseiramente falando, é tá perdendo tempo, porque a gente precisa voltar pra sala, a gente tem que dar aquele gás, a gente tem que, que ensinar a ler a escrever e tal, mas isso também faz parte. Então, se, dentro da sala, a gente tenta fazer isso, às vezes, em casa, eles não têm esse aparato. Se eles não têm, e a gente percebe que eles não tiveram, a gente tenta fazer alguma coisa que eles não, pra que eles tenham aquela leitura de uma forma mais prazerosa.

Narrativa de P3

E: Conta pra mim, por favor, como foram teus primeiros anos escolas e teus primeiros contatos com a leitura.

P3: Eu comecei a estudar no interior. Meus pais moravam lá, ingressaram num Concurso, aí se mudaram. Minha mãe engravidou e eu comecei meus anos iniciais na escola foram numa escolinha em [*nome da cidade onde P3 iniciou os estudos*], no interior, numa escolinha, acho que é [*nome da escola onde p3 iniciou os estudos*], foi nessa escola. Eu estudei lá, na época existia uma modificação na nomenclatura, ainda não era Infantil I, II... Porque nós entrávamos na, iniciávamos a vida escolar um pouco mais tarde do que hoje em dia, devido a demanda. Hoje em dia, a iniciação das crianças, elas iniciam na vida escolar mais cedo, né, é tanto que houve essa mudança, né, Infantil I, II, III, devido à questão da idade, mas eu lembro que, na época, era maternal. Nós entrávamos com 3 anos, eu entrei com 3 anos, comecei a estudar com 3. Ficava em casa, antes disso, em casa, e, com 3 anos, eu fiz o Maternal, Jardim I, II e aí Alfabetização. Mas eu me lembro que a Alfabetização mesmo, que foi o ano que eu fiz a aquisição de leitura e de escrita foi mesmo aqui em Fortaleza, na escola [*nome da escola onde P3 cursou a Alfabetização*], porque minha mãe já tinha tido transferência e aí eu comecei a

estudar aqui. Aprendi a ler com 6 anos, né? A alfabetização foi nessa escola [*nome da escola onde P3 cursou a Alfabetização*], mas, no ano seguinte, na primeira série do Fund. I, eu já tava no [*nome da escola onde P3 cursou o Ensino Fundamental*], que foi onde eu fiz boa parte, fiz o Fund. I e II todo lá, que eu estudei muitos anos. A parte mais significativa da minha vida escolar foi no [*nome da escola onde P3 cursou o Ensino Fundamental*], lá no [*nome do bairro onde se localizava a escola*]. Então, foi bem isso: aprendi a ler com 6 anos. Me lembro muito, assim, dessa característica presente, que foram livros de literatura infantil, tanto na escola, a gente tinha esse contato, quanto em casa também. Os meus pais faziam aquisições de livros infantis, pra que eu pudesse, né, aprimorar a leitura... Sempre foi muito presente... Histórias em quadrinhos, por exemplo. Nós não tínhamos assinatura, né, da Turma da Mônica, como muitas mães fazem hoje em dia pra incentivar os alunos, não os nossos, mas, assim, eu comprava revistinhas. Se tinha alguma historinha que eu queria comprar, eu tinha esse acesso. E foi bem isso assim... Foi muito agradável o processo de aquisição da leitura e da escrita pra mim, né?

E: E essa agradabilidade, tu acredita que seja em razão de que? O que tu sentia, o que te impulsionava a ler essas histórias e o que tu sentia ao ler?

P3: Tá. Sem dúvida, um ambiente propício à leitura, contou muito.

E: O que seria um ambiente propício?

P3: Essa alegria em ler, sem dúvida, foi possível porque tive um ambiente propício à leitura. Isso contou muito. Esse ambiente propício... Esse contato, esse acesso fácil a livros de literatura infantil, que, quando eu queria, eu sempre escolhia livros pra ler. As histórias em quadrinhos, quando eu tava numa banca, que eu via, que eu me interessava, eu acho que esse ambiente ele fomenta, né, assim, ele vai deixando esse processo mais agradável. Então, sem dúvida, o ambiente, o incentivo dos meus pais, que foi bem marcante, não é? E, assim, pra mim, tá podendo, eu descobri a leitura e eu queria colocar aquilo ali em prática. Pra mim, era bem isso, né. Eu lia e tinha muito, assim, nessa coisa de você tá passando e você indo, lendo outdoors, eu me lembro que eu lia letreiro... Ai, placas de lojas. Gente! Era essa coisa... “Olha, eu já sei ler”. E aí eu ia decodificando e isso foi o que me estimulava mais, isso que me estimulava mais a querer aprender, aprimorar ainda a leitura. E, sem sombra de dúvida, era agradável, porque eu tinha um ambiente que era muito propício, tanto em casa quanto na escola. Então, eu acho que isso foi o que talvez fez com que eu lesse mais rápido... Porque, antes do final do ano, eu já tava lendo, né? Foi agradável, foi um processo agradável.

E: Tá. Eu tenho duas perguntas. A primeira é que tu fala de uma forma não muito específica sobre o incentivo dos teus pais. O incentivo seria em sentido financeiro ou tinha outras coisas?

P3: Não. De ler conosco. E os meus pais não só o [incentivo] financeiro, porque eles compravam os livrinhos, né? Isso aí sem dúvida. Mas, assim... Eles tinham o incentivo de ler conosco [*aqui P3 se refere a si e ao irmão*], de eles lerem comigo, terem um momento da leitura. Assim, os meus pais liam pra eu dormir, quando possível, não era sempre. Mas, quando era possível, eles tinham essa disponibilidade. Eu me lembro que, se tinham palavras, eu me lembro disso, se tinham palavras mais difíceis, que uma criança de 6 anos às vezes decodificar uma palavra com muitas sílabas, eu me lembro que eu ia perguntar, e eles tinham muito prazer de explicar, de ler comigo, de fazer com que eu tentasse novamente... Então, não só o financeiro, inclusive porque a gente vivia de aluguel, eles tavam morando lá com muita dificuldade, querendo voltar pra cá assim que pudessem... Mas também a questão de disponibilidade de tempo, né, de tempo.

E: E na escola?

P3: Ah, não, sem dúvida, né, a professora tinha, a da alfabetização, ela sempre... Era uma turma com um número diminuto de alunos, ela tinha como dar essa atenção individualizada, né, então, assim, foi muito importante essa conduta, essa postura dela, em conduzir essa alfabetização com aquelas crianças. Então, assim, na escola, nós tínhamos cantinho da leitura, né, na própria sala de aula, acesso à biblioteca da escola, que eu acho importante, tínhamos projetos que eram desenvolvidos na escola, a festinha do ABC... Querendo ou não, ela colocava isso como incentivo “óh, vocês vão ler na festinha do final do ano”, né, que hoje em dia é pouco visto. Assim, tem as festinhas, mas é com outro nome. Naquela época, era Doutores do ABC, né, o nome da festinha, então, assim, sem dúvida, isso ela colocava como o aluno ficasse, né, estimulado a aprender a ler e tudo, e eu acho que a escola tinha bem esse aparato, né, assim, nessa perspectiva de conduzir e de estimular e de métodos mesmo. Eu me lembro que o método que eu aprendi a ler com o método silábico, o método fônico, com a famosa cartilhinha, né, tínhamos, né, uma cartinha, não lembro o nome da cartilha, mas era uma cartilha. Então, assim, eu acho que mérito também da escola e da forma como conduziram o processo de alfabetização. Mesmo assim, a gente tinha outros projetos na escola que saiam um pouco disso do bê-á-bá todo tempo.

E: Em que isso afetou na tua docência?

P3: Em parte sim, porque acaba que o método que eu aprendi a ler é o método que eu consigo alfabetizar quase que 90% da minha sala de aula. É um método que, de fato, ele dá uma devolutiva na questão do sucesso, né, na questão de tentar alfabetizar essas crianças e, em partes, não, porque eu já tenho quantos anos de alfabetização?... Existem novos métodos, que podem, que foram aprimorados e que se tornam, de certa forma, e eu sei que se tornam mais lúdicos pras crianças de hoje aprenderem a ler e escrever, né. É claro que, se você for perguntar, a essência é a mesma, mas a forma como a gente passar, é, eu vejo com uma coisa, com uma ludicidade maior o que eu faço quando eu comparo, quando eu faço um comparativo da forma como eu trabalho pra forma como eu aprendi a ler e escrever, né, assim, mas uma das coisas em comum, além do método, é também a questão do incentivo à leitura, que eu tive e que eu tento fazer na medida do possível, tendo em vista que nós trabalhamos numa instituição pública e que nós dependemos dessa demanda de recursos, né, aqui na escola, né, mas, assim, a gente tenta, na medida do possível, com as verbas, com aquisição de material, de livros... A gente sabe que a gente recebe alguns livros, né, a gente tem essa demanda de receber livros e tem muitos bons livros infantis na rede, né, eu não tenho dúvida disso. Então, assim, o que é parecido, a essência é a mesma, mas a forma, eu acho que houve um aprimoramento dessa forma como a gente conduz a alfabetização, mas a essência é muito parecida.

E: A leitura de casa é diferente da leitura da escola?

P3: Sim, pela forma como, uma vez na condição de professora, eu conduzo essa forma que eu tenho um objetivo a atingir na forma como eu conduzo leitura, né, assim, quando eu faço uma leitura em sala de aula ou quando eu faço com que meus alunos tenham contato com literatura infantil, eu leio com o intuito de ser modelo, modelo leitor. Ele percebe a forma que eu leio, com o intuito de estimulá-lo a que ele consiga um dia ler como um professor, um modelo, isso é importante. E, em casa, eu não sei como o pai desse aluno vai conduzir essa leitura, se ele vai fazer qualquer jeito, se ele lê, que é um, é também, mas, por relatos de alunos, às vezes é o irmão, o irmão mais velho, “ah, tia, minha mãe não tem tempo de ler pra mim, quem lê é meu vizinho”. Então, assim, de ouvir experiências, tem alguns deles que levam e trazem o livro da mesma forma, sem nem abrir, porque não teve quem lesse. Então, assim, sem dúvida nenhuma, deve haver diferenças na forma da leitura, né, assim, mas que o objetivo de ter um adulto ou pai ou professor, realizando essa leitura pra ele, é ter um modelo de pessoa leitora, mas que devem haver as diferenças da forma como o pai ler, não tenho dúvidas de que... O ideal é que eles façam como eu faço com a minha filha. É o ideal, né? Mas existe uma diferença da expectativa pra realidade, né, mas, assim, o ideal é que, inclusive em reuniões, nós socializamos

esse nosso objetivo com eles, porque a gente tem um pequeno projeto, né, assim, no primeiro ano, hoje em dia, na escola em que nós trabalhamos, que é todas as sextas-feiras, éh, um aluno, a gente, o nosso critério é na ordem de chamada, do A, né, até o Z, éh, nós concedemos esse privilégio, eles levam uma ficha de leitura e um livro de literatura infantil, eles que escolhem esse livros, eles que escolhem esse livro e eles levam esse livro, pra que, na segunda-feira, no momento do deleite, o aluno que levou o livro, ele vai fazer uma contação pra gente do que foi lido em casa. É uma forma de fazer com que eles peçam o auxílio, “Óh, papai, me ajuda”. Alguns já sabem ler, mas eles ainda têm a leitura muito silabada, eles não tem a fluência leitora ainda, então o ideal é que alguém realmente auxilie que ele leia. E, na segunda, eles contam a história. Esse projeto começou esse ano, e a gente tem colhido os frutos, né, assim, de como eles estão se envolvendo, de como eles se importam, como eles ficam ansiosos com a sexta-feira, que é o dia, “tia, quem é o próximo coleguinha que vai levar o livro?”, né, então eles ficam nessa expectativa, mas que, sem dúvida, éh, uma forma de estimulá-los com um mini-projeto. Eles escolhem esses livros e eles fazem uma ficha de leitura. Nós temos a sacolinha de leitura, nós temos uma sacolinha e aí tem “ciranda literária” e aí eles levam. É uma sacola por turma. Uma pra turma da manhã e uma pra turma da tarde, mas que, aí toda semana um aluno leva, um aluno é contemplado. Nós já estamos na segunda rodada. No primeiro semestre, nós contemplamos todos os alunos, agora, no segundo semestre, é como se eles fossem fazer a experiência mais uma vez, aí o ideal era que tivesse uma sacolinha pra cada aluno, mas infelizmente ainda não foi possível, de acordo com os recursos, infelizmente, ainda não, mas quem sabe para o ano, é uma possibilidade. A nossa coordenadora, ela suscita a possibilidade, mas não a certeza.

E: O que é um modelo de leitor?

P3: Eles perceberem como um adulto faz a leitura, entende? Porque, às vezes, uma criança, quando ela vai ler, por exemplo, cota, eu vou ler com fluência porque já tenho alguns anos que leio, mas, assim, o aluno que vai ler, co-ta [*professora lê o cartaz silabando*], pra ele perceber a forma como ele lê como eu leio, e esse comparativo vai fazer com que ele perceba que precisa de uma fluência maior e melhor. Então, sempre deve haver alguém que seja modelo-leitor, pra que ele possa aprimorar a leitura, mesmo depois dos anos iniciais de aquisição de leitura e de escrita, o professor, no terceiro, quarto, quinto ano, trabalha leitura, né, porque precisa que melhore e sempre precisa que o professor seja esse modelo, ou um adulto, né, em casa, o pai são essa referência. Então, o modelo leitor, ele serve pra que isso aconteça, né, essa percepção, né, de imediato, “Olha, ele lê dessa forma. Posso melhorar. Posso atingir isso, preciso praticar.”

Você mostra entonação, pontuação numa frase, tudo isso é percebido através do modelo-leitor, esse é o objetivo.

E: E as experiências de leitura durante o amadurecimento?

P3: Assim, essa transição, pra mim, foi difícil, assim, né, porque eu fui percebendo, ao longo dos anos... Pelo menos eu fui muito inserida naquela questão dos paradidáticos, né, a minha infância inteira, sempre tinha o tal do paradidático. E eu fui percebendo, com o tempo, que esse paradidáticos, o livro, ele ia ficando maior o livro, e com menos gravuras, né. Aí foi tornando um pouco uma leitura chata, né. E aí às vezes eu, hoje, na condição de adulta, eu percebo que eu lia muito mais por obrigação do que por prazer de ler. Com o passar dos anos, né, assim, digamos, quarta série em diante, eu fui percebendo, eu posso fazer, assim, uma avaliação do que foi, eu acho que era muito mais por obrigação do que por prazer de ler. Hoje, eu leio muito mais, eu, hoje, na vida adulta, eu leio muito mais do que na minha vida de adolescente, jovem, eu lia os paradidáticos. Férias escolares, na condição de estudante, raramente eu lia livros. Era um tempo que eu preferia assistir um filme, vídeo game, fazia qualquer coisa nas férias, às vezes colônia de férias, mas, assim, ler mesmo não. Eu lia sempre no período escolar mesmo, com o cunho de ser avaliada por ler um paradidático, porque eu fazia avaliações, né, assim, então, realmente, eu posso dizer que, na minha vida escolar, depois da aquisição, dos anos iniciais de aquisição de leitura e escrita, posso te dizer que a leitura era quase que uma obrigação, na adolescência até o ensino médio. Os livros que a gente tinha que ler pro vestibular, sem sombra de dúvida, era porque a gente tinha que ler por obrigação. Na faculdade, já um pouco mais velha, apesar de jovem também, que eu entrei na faculdade com 18 anos, fui me apropriando, mas, assim, com outra perspectiva, sabe? Assim, sem sombra de dúvida, eu tinha uma certa maturidade pra dizer que aqueles textos iam contribuir com a minha vida acadêmica, com a futura profissional que eu ia ser, então, eu me apropriava... Tinham livros que eu lia por prazer, porque eram autores que eu lia por vontade mesmo de querer me apropriar de... Mas, assim, na faculdade, já tinha uma maturidade, mas, assim, alguns textos também... Poxa vida! Por obrigação mesmo! Mas alguns não, alguns eram extremamente prazerosos. Eu me lembro que teve uma disciplina na faculdade, que era literatura infantil até, que nós líamos, eu li um livro, agora eu não vou lembra do, mas era um livro falando sobre ludicidade na literatura infantil e de quanto importante era pra criança fazer esse comparativo, né, do conto de fadas pra vida real e de como isso até contribuía de certa forma pra formação do caráter da criança. Então, foram livros, assim, que eu devorei em pouco tempo, mas tinham aqueles livros mais prazerosos e aqueles que não eram tanto, mas, na faculdade já, foi onde eu comecei a

desenvolver o prazer por leitura. Assim, de ler mais, com mais frequência, porque uma coisa é você ler livro esporádico, outra coisa é você fazer da leitura um hábito, e eu acho que você, a leitura deve ser um hábito. Os meus alunos vivem o deleite de eu poder contar uma história pra eles, eles percebem, né, assim, contam de uma outra forma, né, tem deles, tem alguns alunos que são dispersos por natureza mesmo, mas alguns, a grande maioria, eles ficam assim hipnotizados com a contação de história. Que pena que, na nossa, no nosso contexto atual, a gente não tem essa rotina de ter uma história por dia! Infelizmente, a gente tem que atingir certos objetivos e acaba que esse momento de ludicidade é cada vez menor no nosso momento de sala de aula, porque tem as tarefas, famílias silábicas que tem que ser contempladas, a gente tem aquele objetivo pra atingir, enfim, né, mas, assim, no momento do deleite, eles se envolvem com o que é lúdico, né, no momento da contação de história, são poucos os momentos, mas são muito prazerosos, assim, pra eles, principalmente, então, acho que disso, eles podem perceber ludicidade através da própria contação de história, quando eu tô ali contando pra ele, né, eles gostam muito.

Narrativa de P4

E: Quais as tuas primeiras experiências escolares?

P4: Assim, minhas, minha experiência... Primeiro, eu comecei no interior, né? Minha educação infantil foi no interior e, no interior, assim, minha mãe já era diretora de escola, minhas tias eram professoras da escola em que eu estudava, aí isso pra mim foi péssimo. A diretora da escola era minha mãe. Então, assim, a mamãe sempre foi muito rigorosa. Você não conseguia ver um papel, mas toda nota que tu tirava na escola, ninguém achava que era você que tinha tirado, sempre achava que era porque “ah, sua mãe deu uma questão”, “porque sua tia facilitou”. Então, assim, isso pra mim foi péssimo. Minha mãe é professora de matemática. E eu detesto matemática. Todo mundo olha pra você e diz assim: “ah, ela é brilhante em matemática”. Nunca precisei estudar português, pra prova de português, nunca precisei me debruçar em cima de livros, porque eu já sempre tive facilidade pra português, mas, pra matemática... Então, assim, essa parte no início, pra mim, eu achei muito traumático, por conta disso. O que é que mudou? Eu saí do interior com nove anos e vim pra capital. Minha mãe veio de lá pra cá. E aí eu fui pro [nome da escola onde P4 estudou]. Cheguei lá no [nome da escola onde P4 estudou], pra completar, uma vizinha, que já mamãe na hora da mudança fez amizade, ela começou a dizer,

“essa tua menina veio do interior”, se eu não me engano era quarta série na época, “tua menina veio do interior, não vai acompanhar, essa escola é pesada, não sei o quê”. Aí minha mãe, bufo, era pra mim fazer a quinta, eu fiz a quarta de novo, porque minha mãe acabou escutando, uma diretora acabou escutando uma vizinha me colocando pra fazer a mesma série de novo, achando que eu não ia acompanhar. Mas eu, eu não gostei do [nome da escola onde P4 estudou], assim, não pelo ensino, mas pelas amizades, as pessoas se achavam muito, e eu nunca gostei de pessoas que se acham. Então eu fiz poucas amizades, e aí, quando foi no final do ano, eu pedi a minha mãe pra me tirar. Eu disse: “mamãe, eu quero ir pra outra escola”. Aí ela me colocou no [nome da escola onde P4 estudou]. Mamãe tirava da boca pra dar pros filhos. Ela tinha três filhos e, quando ela veio pra cá, ela se separou do meu pai. Então, ela se virou sozinha. Inclusive, o padre lá do [nome da escola onde P4 estudou] chamou e disse que, o meu irmão nunca quis estudar, aí ele chamou e disse “olha, eu tenho pena da senhora, porque esse seu filho não quer nada, essa sua menina não, mas esse seu filho não quer nada, coloque ele numa escola pública”. Ela pegou e botou ele numa escola pública, mas ela não era rica, não. Ela tirava do gogó mesmo, é porque a prioridade era o ensino. Sim, voltando, quando eu cheguei no [nome da escola onde P4 estudou], a maioria das pessoas era de [nome da cidade interiorana onde P4 morou], quase todo mundo que vinha de [nome da cidade interiorana onde P4 morou] pra cá, que era de onde vim, ia pro [nome da escola onde P4 estudou], porque lá em [nome da cidade interiorana onde P4 morou] tem uma escola, e eu nunca estudei nessa escola, estudei na escola pública, também passei um ano lá, mas não gostei. Eu sou exigente. Não é que eu ficasse reprovada, mas eu não gostava da escola, das pessoas. Aí minha foi e me colocou no [nome da última escola onde P4 estudou], aí pronto! Lá, me realizei. Eu amava. Eu não queria nem ir pra casa. Queria ficar na escola. Os padres era que colocava a gente pra fora. Então, assim, minha vida acadêmica, no primeiro grau, foi essa. Então, assim, eu só fui saber que tinha capacidade de, que o que eu fazia era mérito meu mesmo nesse período, porque eu via que eu estudava e passava e não tinha ninguém conhecido meu pra dizer assim: “ah, é tua mãe que tá te passando as provas, as questões”. Então, assim, eu só fui acreditar que podia mesmo nessa época. Aí pronto, sempre disse: “não quero ser professora. “De todas as profissões, não quero ser professora, quero ser da saúde, enfermeira, qualquer coisa, menos pedagogia.” Aí o que acontece? Eu já tava terminando o segundo grau, aí inventou de fazer o Concurso. Eu não tava nem com o certificado. Aí eu peguei fiz, ainda com a declaraçãozinha, porque eu não tava com o certificado aí, pra ver como é que tava meu nível. Aí fiz, fiz [nome do curso para o qual P4 prestou vestibular] na [nome da universidade para a qual P4 prestou vestibular], vestibular, né, na época, eu não fui nem saber o resultado, porque eu tinha medo de ter passado e minha mãe não

poder pagar, aí eu ia ficar mais traumatizada. Até hoje, eu não sei se passei ou não. Mas, na pedagogia, logo no primeiro teste do concurso, eu passei. A graduação, eu fiz no [*nome da faculdade onde P4 cursou Pedagogia*], aos sábados. Quando eu passei, eu nem fui atrás de saber o resultado, porque eu não queria fazer Pedagogia, aí, quando saiu o jornal, o resultado, eu nem li. Aí passou, bem uma semana, aí uma amiga da minha mãe, que a minha mãe, ela se aposentou e veio trabalhar aqui no instituto com crianças especiais, era psicopedagoga. Aí uma amiga dela fez junto e disse: “Mulher, o nome da tua filha tá no jornal”. Aí eu peguei e disse, aí minha mãe pegou e ligou pra mim: “mulher, teu nome tá no jornal”. “Valha, meu Deus, de quê?” “Tu não fez o concurso, passou!” Aí eu: “não acredito, passei.” Aí eu peguei e disse: “Oh, meu Deus do Céu, é o jeito que tem, eu vou encarar.” Aí eu peguei e fiz, comecei a fazer, mas sempre, o meu estágio foi com crianças especiais, lá no o [*nome da escola onde P4 iniciou sua docência*], mas logo de cara eu vi que não era a minha praia, logo na primeira semana de estágio eu vi que não era o que eu queria, porque, assim, apesar de eu gostar muito, de eu admirar muito o trabalho do, é uma das escolas de educação especial que eu mais admiro, é o [*nome da escola onde P4 iniciou sua docência*]. Eu conheço a dona, a [*nome da dona da escola onde P4 iniciou sua docência*], mas, pra você de sala de aula, você trabalhar um ano com aquela criança, aí, no outro ano, o mesmo conteúdo, com a mesma criatura. Quer dizer, assim, a evolução é tão mínima que não dá pra mim. Eu tenho que trabalhar e ver o resultado. Eu mesma me cobro, não precisa ter direção nem coordenação, nada. Eu mesmo cobro de mim. Então, um ano aqui tá bom com essas crianças. Próximo ano, a mesma, a professora conversando comigo: “não, mulher, o ruim aqui é todo ano as mesmas crianças e o mesmo conteúdo”. Aí eu digo: “não, não dá pra mim”. Aí eu comecei a fazer pós-graduação. Aí eu queria fazer aos sábados, porque eu já tinha começado a trabalhar. Aí eu fiz [*nome do curso de especialização que P4 cursou*], que não tinha a ver com o que eu queria, porque eu trabalhava com Educação Infantil. Aí eu sempre gostei de Educação Infantil. Agora, Educação Infantil, eu me realizei. Foi aí que eu não me arrependo de ter feito Pedagogia, por conta da Educação Infantil, entendeu? É tanto que o meu, meu título de, da Monografia, já foi a importância da Educação Infantil, porque eu já achava que a Educação Infantil era tão importante, e ninguém dava valor. Todo mundo achava que era pra jogar a criança lá, a criança brincar, cuidar, era só cuidar e não tinha a importância que... Hoje, não! Hoje já tem! Hoje ela já é vista, mas, na época que eu fiz, era como a Educação Infantil era como se fosse a creche. Deixa lá a criança, pra tomar banho, aprender as letrinhas, se aprender, bem, se não aprender... Eu ficava indignada com isso, porque os meus alunos já saíam, era Jardim I, não era Infantil, eu era professora do Jardim I, eles saíam já sabendo fazer o nome completo, eu tenho todos os arquivos das minhas coisas, os alunos

saíam com o nome completo, eu guardava tudo. Eles faziam todo dia, todo dia era sagrado. Começava com o primeiro nome, depois os dois, terminava o ano inteiro eles já sabendo fazer o nome completo. E eu trabalhava com uma planilha que era, na época, hoje é claro que evoluiu, mas era as cores, as formas geométricas e os números até 10 e o alfabeto. Era essas quatro coisas que todo aluno que saía do Jardim I tinha que saber. E eu fazia o espelho de todo mundo que sabia, quais letras sabiam e, no final do ano, eles tinham que saber esse conteúdo, mas eu achava tão pobre esse conteúdo, eu achava paupérrimo, porque a gente via criança que já... “Meu Deus, vai passar o resto do ano essa criança, todo esse conteúdo aqui, vai passar o resto do ano com menino, fazendo o que se ela já sabe?” Então, eu fazia atividade separada e eu tive aluno que a [*nome da amiga de P4*], hoje é coordenadora, que ela pode lhe dizer que saiu do Jardim I lendo e escrevendo, criança de Jardim lendo e escrevendo, porque eu não deixava aquela criança parada. O mal das professoras é dar só aquele conteúdo, Educação Infantil que eu tô falando, eu nem sei, eu acho que, se eu for professora hoje de primeiro ou segundo ano, nem aula eu sei dar direito. Eu tenho que aprender todos aqueles descritores. Mas, na época, era isso. Então, assim, eu amo educação infantil. Eu disse até ao [*nome do diretor da escola onde trabalha P4*] que eu, quando sair aqui dessa escola, eu só quero uma coisa: uma creche. Porque creche foi a única experiência que eu não tive, que eu gosto. Ensinar, eu não posso mais, por conta da minha voz. Essa escola, a última escola que eu trabalhei, foi Jardim I lá também, a escola era baixa, escura, uma acústica péssima, a gente gritava, falava, e eu sempre fui professora, eu sempre digo que professor readaptado é porque dava aula. Se ele for readaptado por conta de voz, é porque dava aula, porque eu falo o tempo todo, eu acho que os meninos se cansam da minha voz, mas era cantando, era falando, era fazendo, como é que eu chamo, aquela atividade de passar embaixo de cadeira, não sei o que, atividade de todo jeito, motora... Então, assim, eu sempre digo: é muito difícil uma professora readaptada por conta da voz que enrolava aula, não existe. E aí eu acho assim que, quando eu voltar, porque eles tão querendo que a gente volte pra sala de aula, eu quero ir pra educação infantil. Passei um ano no primeiro ano aqui no [*nome da escola onde P4 foi professora do primeiro ano*] e, pra mim foi assim, o pior ano profissional da minha vida. Eu contava os segundos, não era nem as horas, não, pra eu sair de lá. Eu detestava. Sabe, assim, uma professora que era 10 no Infantil e coloca ela no primeiro ano e ela vai pra zero? Era eu! Desse jeito: do 10 ao zero. Se tu passar em todas as escolas em que eu fui professora de Educação Infantil, tu vai saber o que é que a coordenadora, a diretora vai dizer. Agora, se tu passar lá no [*nome da escola onde P4 foi professora do primeiro ano*] quem foi eu, pelo amor de Deus! E eu passei só um ano lá. Mas eu sabia que, eu mesma já formava opinião de mim mesma, porque eu não suportava aquelas crianças daquele tamanho.

Sabe por quê? Eu tenho um problema, que é, assim, eu ter que lapidar aquela criatura que não sabe nada ainda? Eu que quero, eu ficava doente quando a criatura dizia “a professora do ano passado fazia assim”. Aí aquilo no meu ouvido era o mesmo que um tapa na cara. Eu que quero pegar, fazer do meu jeito, quem quiser repetir... Mas aquele ser que não sabe, assim, não sabe porque a primeira professora tinha que ser eu, por isso que eu acho que eu sou tão apaixonado pelo infantil, porque ele não vem com vícios de outros professores, coisa que o primeiro ano já tem. Ele já passou pelo Infantil... Hoje, assim, eu já penso diferente, diferente, em relação a que? Esses meninos do primeiro ano, eu acho que eles perdem assim a parte da, é como se fosse um corte. Eles saem do infantil, onde ele brinca, onde ele tem uma rotina completamente diferente e automaticamente ele entra numa sala em que ele vai ter que dar resultado daquelas provas, sei lá, não sei nem o que é, aquelas ADR, aquelas coisa... Então, assim, do infantil, da parte infantil, tá certo que houve essa cobrança, mas eu acho que a parte infantil, brincar, eles ainda são muito pequeno, eu acho que é assim uma agressão. Eu, no meu pensamento. Se eu fosse alguma coisa da educação, superior, jamais eu faria, assim, eu acho um crime. Eu vejo eles só papel, papel, papel... Eu acho um crime. Eles tinham que ter a parte de brincar. Eu vejo aqui a [nome da professora do primeiro ano onde trabalha P4] pedindo a coordenadora pra passar um filme, parece que ela vai cometer um crime. “Meu Deus, será possível que essas crianças não têm direito a assistir um filme?” Eu acho que eles ainda são muito crianças, entendeu? Eu não concordo com essa de hoje, não.

E: E as experiências de leitura?

P4: Aprender a ler, pra mim, foi muito bom e muito fácil. Como eu te falei que português, língua portuguesa, eu já, eu não me vi com dificuldade de aprender a ler e escrever. Eu não sei por quem eu fui influenciada, porque minha mãe era matemática pura, ela só via número. Eu acho que deve ter sido a professora mesmo, porque a minha professora era minha tia, todas eram minhas tias. Eu acho que deve ter sido a professora, minha tia mesmo, que influenciava e eu gostava. Eu ficava encantada que recebia, eu já começava a ler, eu era apaixonada pelos livros de português... Matemática, pra tu ter uma ideia, eu não sei se tu lembra, os professores ganhavam as coleções do quinto, do quinto ano, tinha as coleções que o professor ganhava com as respostas. Eu tive tanta vontade de aprender matemática que eu saía resolvendo esses livros todos, pra ver se eu não aprendia. Quando chegava na hora da prova, me dava um branco. Já português, não. Basta tu me dizer uma vez, o alfabeto, o bê-á-bá... É como se eu tivesse facilidade ou então desenvolvi uma facilidade pra português, eu nunca tive dificuldade. Minha

mãe não foi. Minha mãe ensinava nos três turnos. Eu só via ela se acordasse de madrugada. Se não, só via meu pai. Não foi influência da minha mãe, não.

E: Mas tu achava que eram lúdicos os teus contatos?

P4: Sim. Acho que era. Eu acho que, assim, geralmente, quando a gente é criança, tem a brincadeira em casa, né, de você ser professora, com as minhas primas. Eu acho que foi brincando mesmo.

E: E no teu amadurecimento?

P4: Até hoje eu tenho prazer em ler. O que me interessa, eu gosto. Assim, particular, sem imposição, eu gosto. Por exemplo, eu gosto muito de ler livros de autoajuda. Eu amo o livro *Inteligência Emocional*. Se você me perguntar uma coisa pra dar praquela criatura, assim, em termos de livro: *Inteligência Emocional*. Eu sou apaixonada por aquele livro. E todos os outros, porque ele é o primeiro. Eu amo esse livro. Assim, eu acho que todos os professores deveriam ler, porque ele... Você tem que ter o controle emocional, e eu acho que o controle emocional é muito importante na hora duma criança que tá lhe irritando, em qualquer momento. Então, eu acho que falta ainda na Pedagogia, assim, essa parte de controle emocional. A gente ainda não sabe lutar com as emoções, com coisas, com imprevistos... Você já age logo por impulso, né, por defesa. E eu acho que falta. Aliás, falta muita coisa na educação, eu acho que éramos pra ter obrigatoriamente uma psicóloga na nossa escola, pela comunidade que a gente atende. Os professores estressados... Eu acho assim... Eu acho um descaso. A gente só tem só a voz e o giz, mas o resto, em termo de ajuda, não... Então, assim, a parte da leitura mesmo, de criança, eu acredito que tenha sido influência das minhas primas e minha professora. As minhas primas, na hora de brincar, né, que a gente brincava muito de ser professora, era nossa brincadeira... Líamos conto de fada, tínhamos aqueles disquinhos coloridos, você colocava pra aprender, pra passar pra sala... A gente só tinha uma aluna, duas, que era prima, era se preparando como se fosse dar aula. Eu acho que deve ter sido isso que me encantou já por não ter, não ter, como é que eu digo, repreensão da minha mãe, ela não tava lá. Eu fui caminhando pelo que eu gostava, o caminho que eu gostava era leitura.

E: E no Ensino Médio?

P4: Muito pouco. Eu achava aqueles livros muito chatos... Machado de Assis... Pra tu ter uma ideia, eu fazia só resumo, aquelas orelhinhas, sabe, assim, eu tentava sempre procurar na biblioteca o resumo já de alguém, eu nunca li aquele livro todo, porque eu não gostava da leitura. Nessa época, eu lia, é como eu te disse, autoajuda. Já era esses livros. Aliás, eu tenho

todos os meus livros. Aliás, teve uma época que eu não podia passar em frente... Tem gente que não pode passar em frente uma boutique, né, de roupa... Eu não podia passar em frente a uma livraria com livro de autoajuda. Isso contribuiu muito comigo, pra minha autoestima. Já que eu sempre tive a minha autoestima muito baixa, devido a todo aquele processo da escola, pra mim mesmo, eu mesmo que tive... Se eu não acreditasse em mim, quem que ia acreditar? Ajudou.

E: O que essas experiências colaboraram na tua vida?

P4: Como eu era da educação infantil, os livros que eu lia eram de historinha mesmo. Os livros que eu li me ajudou no lidar com as crianças, com os pais. A primeira escola que eu trabalhei, pra tu ter uma ideia, aqui em Fortaleza, eu não tinha nem coordenação nem direção, era somente os professores. A coordenadora que chegou caiu de paraquedas, mas eu sou uma pessoa assim, tu vai receber, como eu recebi o desafio do Mais Educação, eu já procuro saber só tudo e mais um pouco sobre aquele... Primeiro dia aqui, eu já sei o que tá acontecendo no Mais Educação todinho. Pra tu ter uma ideia, os meus monitores, que trabalham em outras escolas, eles me dizem que não conhecem ninguém que saiba mais do que eu. Mas porque eu toda vida eu me cobrei muito. Eu, tudo que você me disser, o que eu puder pesquisar e falar com alguém como funciona, eu já vou chegar aqui sabendo. Aqui, porque, eu tô a 5 anos aqui, trabalhei em todos os lugares, agora tô aqui com coisas como eu nunca pensei em trabalhar, que é prestação de contas. Tu sabe que eu detesto matemática! Tô fazendo isso aqui, mas é assim: eu não gosto, mas, se eu for fazer, eu só faço se for bem feito. Eu me cobro muito. Nunca quis ser coordenadora. Desde essa primeira escola, que não tinha coordenadora, já me convidaram pra ser coordenadora, e eu não quis. Nunca quis, porque eu me cobro tanto que eu não vou viver. É tanto que essa coordenadora, ela veio pra cá e solta piada pra mim. Eu tive que ficar com o Mais Educação. Mas, se eu entrar, é pra defender até a última gota. É de família. Minha mãe só parou de trabalhar quando teve um AVC. Eu sou espelho dela. É por isso que eu acho que os livros de autoajuda me ajudaram, eu acho que serviu pra eu usar em sala com pai que chega estourando e você olha com cara de paisagem. Nem todo mundo tem equilíbrio pra ficar parado ouvindo aquele monte de coisa, eu acho que ajuda nesse ponto, e é um ponto muito importante, eu acho, porque, se você revidar do mesmo jeito que eles chegam, a gente entra em guerra. Eu acho que, se houvesse um trabalho emocional, não só pra Pedagogia, pra professor, não, pra todas as áreas.

E: A leitura da escola é diferente da leitura de casa?

P4: Primeiro, é o que eu tava te falando num momento sobre aquela queda que teve da educação infantil pra o que está acontecendo hoje. O momento de leitura é super importante e eu acho

que eles têm que realmente ter o momento pra pegar, pra escolher, mas tem que aquela leitura que o professor preparou pra turma, eu acho que é diferente. Tem outros momentos de leitura. Quando eu era de sala de aula, eu tinha vários momentos de leitura, mas diferentes. Deles montarem histórias com figuras, pra eles criarem histórias da cabeça deles... pra que não seja aquela leitura cobrada. Eu acho que hoje aquela cobrança de descritores tá acabando com tudo, com leitura, com tudo. Você vê que o, eu não sei se você na época, eu sempre tinha isso, eu reparei, que era os meninos de escola pública, eles já sabiam matemática, porque eles já sabiam a prática, hoje não tem mais isso, caiu. Você vê que os índices daqui caiu. Quer dizer, nem português nem matemática. Nem leitura nem cálculo, certo? Eu acho que a leitura da escola é mais importante do que a leitura de casa, mas eu acho que ela tem que ser apresentada pra criança de forma não obrigatória, porque, a da escola, você tá sendo avaliado por um profissional, que vai saber avaliar a sua leitura, que vai saber o, porque às vezes você conta uma história aqui e o menino não lhe deu nada de retorno, mas a própria semana ele tá ali falando uma frase que é daquela história. E a leitura de casa é uma leitura, assim, é só uma historinha, não tem uma, a não ser as escolas particulares que cobram... Não gosta, eu acho que não funciona. Então, eu acho que a leitura da escola mais importante, devia ser mais, essas formações mesmo que a gente vai, eu não posso ir, porque eu fico doente. Eles não passam nenhuma novidade, é a mesma coisa, tudo é só teoria, não pode ser assim. Eu sempre disse nas formações quando é troca de experiência. É mais vantajoso compartilhar o sucesso do trabalho da leitura do que ficar olhando teoria A, B ou C. Não te ajuda em nada, em nada. Você tem que conhecer o seu aluno e trabalhar de forma, de acordo com ele. Hoje tá só uma fórmula, que você tem que obrigar o menino a se encaixar. Aí ele aprende praquela diagnóstica, na outra semana, ele não sabe nada, porque ele não teve interesse, não foi prazeroso pra ele. A leitura tem que ser prazerosa, se não for... Por que que a de casa é prazerosa? Porque a mãe se deita com o livro, basta uma vez, o menino já pegou. Agora pensa na mãe que diz: “Leia o livro que a professora vai cobrar (batendo na mesa)”. Não vai dar certo. Tanto faz ser em casa ou em escola, a leitura tem que ser prazerosa. A leitura prazerosa é fazer com que o aluno se encante com o que você tá lendo, com o que você tá criando, entendeu? Não é só aquela leitura de pegar o livro e dizer todo mundo fica calado, cala a boca que eu vou ler... Isso não é prazeroso. O que é prazeroso? É você fazer o personagem, fazer alguma coisa, dependendo da idade, que chame a atenção, eles querem fazer parte daquela historinha.

E: Como foram seus contatos com a leitura ao longo da vida?

P5: Eu não lembro, assim, do processo de alfabetização. São coisas que eu queria lembrar, eu não lembro, eu não tenho muita recordação, mas, porque hoje é tão marcante, quando eu vou escrever alguém acha minha letra bonita, por não ter nenhuma dificuldade no período escolar com a leitura, mas eu não tenho realmente, eu não lembro de como era, como eu aprendi a ler, né. Eu não lembro, eu não lembrava, não, eu não lembro. Eu tenho amigos que falam, né, “eu fazia tanto isso na escola, que a professora fazia, botava a gente pra fazer”. Eu lembro de muita coisa, mas é porque eu acho que a alfabetização é muito importante, e eu não lembro do meu, como foi. Assim, às vezes, eu pergunto pra minha mãe e ela diz assim “ah, minha filha, a gente lutava muito com você”, mas, se foi difícil, graças a Deus, não ficou nenhum trauma. A minha mãe diz isso, “apesar de você não ter ninguém pra você se inspirar, a gente lhe ajudava muito, te ensinava”. E eu não lembro, ela diz, né, que, “com a sua irmã, já é diferente, porque a sua irmã tinha você de base, tinha você de exemplo. Sua irmã tinha, sempre tinha atitude de estudar, assim, pegar um caderno e escrever, riscar, qualquer coisa”, eu não. Eu lembro, assim, bem na faixa dos 7, 8 anos, que eu tinha que ensinar à minha irmã alguma coisa, que eu fazia, assim, né, no método tradicional de cobrir o alfabeto pra ficar bonito, minha mãe já falava: “olhai, dá pra ser professora, a letra bem...”. Essa ideologia, né, que tem, que, pra ser professora, tem que ter a letra muito linda, pelo menos na minha vida profissional, porque, na escola que eu trabalho ter a letra bonita é essencial. Eu queria muito, assim, tem alunos na minha turma que não sabem ainda ler, escrever, e eu acho que, se eu me lembrasse de como eu aprendi, talvez ajudaria, mas eu não lembro de jeito nenhum.

E: E no teu amadurecimento?

P5: Eu lembro da terceira série, eu já lembro, lendo um texto bem bonito pra sala toda, tendo uma leitura boa, uma letra, no quarto ano, tive uma professora bem presente tanto na vida escolar, além da escola, né, ela se preocupava se a gente tivesse briguinta de amigo na turma, ela mesma tomava as dores, chamava pra conversar, fazia a gente refletir, chorar, a gente sempre tinha. Aí foi até... Era uma escola que sempre nos bimestres, né, sempre selecionava cada turma os três primeiros lugares da turma. E, na quarta série, eu consegui chegar no segundo, aí na quinta série, eu lembro que fui chegando pelo sexto, aí pronto, o resto, assim, foi mais tranquilo. Eu não, assim, sinto muita dificuldade, era mais enquanto a escola, era mais a pressão de estar no mundo capitalista e de ser alguém na sociedade, por causa daquela velha pergunta “tu vai ser o que quando crescer?”.

E: Como que a leitura influenciava na tua vida?

P5: Sendo bem realista, era leitura e escrita totalmente voltado pra escola, pra fazer prova, pra passar pra série seguinte e pronto. Eu não tinha uma leitura crítica e eu não sei se eu seria capaz de, em pleno terceiro ano... Mas, no quarto ano, eu já... Se eu fosse fazer alguma leitura, eu tinha uma professora que fazia mais esse processo de reflexão, mas, do terceiro ano pra trás, leitura, paradidático, só pra resolver questões, só isso. Eu acho que não teve aquela coisa do lúdico, do brincar pra aprender nem aprender brincando. Nem nada que tenha tocado. A gente brincava no recreio a brincadeira que a gente quisesse. A educação física era imposta pelo professor, né, o que ele quisesse no dia, vôlei, handball, mas nunca eu acho que eu tive nada, a sorte de aprender brincando. E hoje em dia, eu já vejo que, nas escolas, tem muito isso e as crianças não aproveitam ou as famílias não enxergam como uma forma de aprender. E também vejo que não são todas as crianças que aprendem por esse processo lúdico, sei lá. A escola que eu trabalho tem esse lado lúdico e, às vezes, eu acho que o lúdico tem que ser tudo no seu lugar, tem que ter um equilíbrio, nada demais, tudo tem seu limite, tudo demais é veneno. Então, eu tenho que aprender a trabalhar o lúdico com a minha turma, mas também tenho que aprender a trazer esse lúdico de verdade pra aprendizagem deles, pra reflexão deles. Eles não entendam aquilo só com uma brincadeira, mas...

E: E quando tu foi crescendo?

P5: Pronto. Quando eu acordei pra vida no ensino médio, porque, como eu te disse, na minha escola, era muito aquela coisa decorativa: eu estudava um texto na maior e apresentava ele na maior, mas, minutos depois, se fosse perguntar, eu não saberia dizer o que eu tinha falado. E, no ensino médio, quando eu acordei pra vida, no segundo ano, eu participei do Soletrando, aí fui pra final, foi o mais longe que eu consegui. Aí, quando foi no terceiro ano, que eu me pegava naqueles simulados, estilo ENEM,, e você lembra muito bem que eu não me dava muito bem com aquilo. E acabava o horário da prova, eu não tinha respondido nem metade, e o diretor tirava a prova da minha mão de todo jeito e foi aí meu bater de frente com a leitura, de, com a leitura com interpretação, através daqueles simulados, aulões, essas coisas... Foi aí que eu... Entrei em choque.

E: Como isso te influenciou na docência?

P5: Eu não acho correto colocar, trabalhar com crianças até fundamental I essa questão de ler pouco, essas coisas... Eles podem não gostar... Porque, é difícil fazer com que uma criança aprenda a gostar de ler, seja crítico e tal, mas é inventar, criar, sair da mesmice e criar novos,

novos modelos de interpretação e leitura em que a criança não perceba isso só como um texto que ela tem que ler. A partir do momento que eu faço uma dinâmica, com aquele objetivo, eu peço pra eles escreverem uma redação, dizendo o que eles gostaram, o que eles aprenderam, porque, quando se trata de enunciados, essas coisas, uma prova, né, que hoje a forma avaliativa são prova e tal, isso são os colégios tradicionais, eu não concordo, né, com essa, esse enunciado grande demais, cansativo, eu acho muita crueldade. Isso marcou pra eu não fazer com meus alunos, principalmente tão novos, tem a questão da idade. Eu levo jogos até o Fund. I.

E: E extra-escolar?

P5: Houve, assim, como eu e minha irmã estudava na mesma escola, eles tinham várias, eles iniciavam o ano já dividindo a escola em duas pra começar um gincana no começo do ano e terminar no final, durante isso ia tendo várias provas, várias coisas... E eu lembro que teve uma que eu descí pra argumentar o porquê que não, eu era contra o uso de arma dentro de casa, era bem voltado pra política, essa coisa de quem é contra e quem é a favor, e eu fui pra quadra pra falar que era contra. Eu achava isso já um processo, eu tinha refletido, eu tinha analisado de alguma forma e eu falava “Olha, sou contra por isso, por isso, por isso”. Na quarta série, tinha uma professora bem dedicada que mandava paradidáticos pra casa, a gente fazia troca e tinha sempre as questões das cartinhas, “vamo fazer um correio, mas vai demorar, vai ter dois dias, pra poder cada um pegar sua carta”... E, assim, vai trabalhando a parte da escrita, a questão de mim, foi muito tranquilo, e, quando também chegou já sim o final, nono ano por aí, saber que uma dona de escola pegou minha redação e viu e falou que achou que eu escrevia bem e tudo, eu achei que foi uma coisa boa, né, tem que achar. Aquela velha pergunta, eu não sou ninguém ainda, né. No júri, eu me baseei na minha própria opinião, no Fundamental II. Aí tinha minha irmã também que... Aí noite da poesia, aí minha irmã fazia uma poesia linda e ganhava, aí eu tinha que ir, era uma coisa marcante, porque minha mãe e meu pai tinham uma relação, assim, com a nossa vida escolar só dentro de casa. Minha mãe sempre se encarregou em que eu e a minha irmã tivesse só notas boas, e o resto era por conta de nós duas. É tanto que eu participava de tudo. Dia das Mães, eu tava lá, minha mãe nem tava, eu participava das... Eu, minha irmã... Coisa de gincana, eu participava de tudo mesmo. E minha mãe, como eu tô dizendo, minha mãe não tava lá, mas eu tava. E só se preocupavam com as minhas notas, com a forma de avaliação comum mesmo, super-julgada numa cadeira de Pedagogia.

E: E hoje?

P5: A leitura tem demais espaço na minha vida. É bem complexa hoje pra mim, porque qualquer assunto polêmico que você vá estudar, vá ler, você, assim, é complexo. Aquela coisa, uma

vírgula num lugar errado já pode significar outra coisa. Então, eu, hoje em dia, eu associo a leitura a estudar. Então, fica muito complexo. Se eu quero uma opinião contra ou a favor, como é que eu vou escrever isso, como é que eu vou, seja num artigo ou em qualquer trabalho que eu venha a fazer. Hoje em dia, eu associo a leitura muito a estudar. E, com os alunos também. Com as crianças também.

E: A leitura da escola é a mesma da leitura de casa?

P5: Eu acho que sim, que é diferente, porque aqueles alunos que chegam em casa e tem pais, qualquer família, e vão abrir o livro estão conhecendo algo novo, estão... E a da escola é muito voltado pra resultados, resultados que eu te digo, eu não sei fazer um cálculo matemático aqui pra te dar, pode ser o que for, é uma pura mentira, porque eu, como estudante, eu tenho professores, que estão lá pra me ensinar, e já me ensinaram que esses resultados, sei lá, Provinha Brasil, Provinha Canguru, Provinha... “Oí, menino, uma professora, com 50 alunos numa sala, conseguiu alfabetizar, não sei o que...” Uma mentira! É uma mentira! Assim, eu acho que as pessoas deviam se informar sobre isso. Essas escolas, que têm essas salas de aula, que são super, é pura mentira, porque sempre vai ter uns ou outros que não agradam a gregos e troianos, a gente sempre vamos ter... Porque cada aluno, não tem como eu juntar e misturar tudo, cada aluno é diferente, aprende num tempo diferente, tem uma vida diferente. Tem aluno que chega em casa, ah, não vamo levar pra esse ladinho, mas tem aluno que, quando chega numa sala de aula de escola pública, que pergunta o horário do recreio somente pra poder lanchar, porque talvez, não é nem bagunçar, é só lanchar. Imagine essas crianças... Ah, eu tô falando isso porque eu já ouvi muita gente falar... Não! Eu tô falando isso, porque, como bolsista, que já fui, eu tava lá e via como era, que tinha crianças que eu via que não tinha como gostar ali na sala de aula de ler e, muito menos, de ir pra casa e gostar de ler, entendeu? É uma realidade bem distante de cada aluno. Tem... Uns aprendem em x tempo, outros, em y, mas foi a realidade que eu vivenciei, foi essa.

E: Houve, na tua vida, algo que te marcou com a leitura?

P5: A leitura, o único espaço que ela teve foi pra expressar meus sentimentos, como eu te falei, pra escrever cartinha pra mamãe. Sempre em busca... Ah, você fala da leitura. Não sei... O que marcou foi a partir do momento que eu entrei numa universidade, que a gente tem muito um mundinho só nosso, né, de ensino médio, aí é aquela coisa você pede pra eles aguentarem, pros alunos aguentarem, “calma, respira, falta só dois, três anos, depois faz faculdade e isso vai acabar”... Aí, enfim, quando eu via, ouvia cada relato de vida, cada pessoa, cada reflexão, isso foi fazendo, assim, que eu gostasse, desse mais atenção à leitura, foi marcando e até hoje tá.

Até no momento pessoa mesmo. Como eu estou de licença, eu li Victor Hugo, Machado de Assis, Paulo Freire, *A Menina que Roubava Livros*, talvez aquilo, se fosse imposto pra eu estudar e ler e responder a prova, eu teria um ódio, mas, como eu tava lendo por hobby, por querer saber da história, não era nenhuma tortura, não. Me fez lembrar de coisas que, coisa bem longínquas, o tempo de Hitler, que era assim assim, tudo vem de uma meninazinha que roubava livro, que vai ser adotada, a família pensa que é um menino e é uma menina, e aí ela gosta de roubar livros quando dá oportunidade, e tinha, né, aquela, lutas, guerras... Não me tocou, me fez bem de poder estar em casa e ler o que eu quero. Me toca quando realmente, as poesias... Bráulio Bessa, eu amo! Poesias e tal, que eu escuto na faculdade. É de arrancar o coração. Machado de Assis, eu lendo lá *A Mão e a Luva* e achando ótimo, eu lendo lá *Os Miseráveis* e acho até que já tinha lido, e li de novo, se fosse pra fazer uma prova, eu amei ler. Quando você vai fazer uma coisa que já é regra, você acha chato, quando não...

Narrativa de P6

E: Como foram suas experiências com os livros?

P6: Bom, na época de escola, né, a gente era obrigado a ler aqueles livros horrorosos: Machado de Assis, *Dom Casmurro*, *Luzia-Homem*... Esses livros, pra mim, eram péssimos. Eu lia porque era o jeito mesmo de ler, era uma leitura cansativa, sarcal, mas a gente era obrigado a ler, então, eu tinha que ler, porque eu tinha depois que responder uma ficha de leitura, então, como era que ia responder, se eu não tivesse lido? Mas aí eu lia por ler, não por ter prazer. E aí aquilo foi até... Eu criei uma certa aversão à leitura porque eu era obrigada a ler, então, tinha que ler. Pra mim, foi uma passagem péssima. Eu, quando criança, eu lia muito, quando criança, criança, que eu digo, as primeiras leituras, né, que eu li “Pássaro Azul”, “Patinho Feio”... Eu tinha uma peninha dele, porque ele era feio, no meio dos outros, isso me marcou. Eu adorava ler os livros infantis, agora, quando passou para eu ter que ler os clássicos, aí essa foi a minha pior fase de leitura. Veio melhorar quando eu entrei na faculdade. Quando eu entrei na faculdade, aí eu tive que ler pra me, pra aprimorar, aí já foram os livros técnicos, e eu tinha que ler pra poder fazer os trabalhos, me preparar pras avaliações etc. e tal. E aí eu fui, aí gosto pela leitura começou, porque eu comecei a amadurecer, eu comecei a perceber que eu tava vendo o mundo melhor depois da leitura. Eu fiquei com um melhor entendimento de mundo foi quando eu comecei a ler depois da faculdade. Aí sim. Eu tinha que ler os técnicos, mas aí eu tinha liberdade, eu tinha

liberdade pra ler... Escolher, né? Eu sou chegada muito aos romances e, como eu tinha liberdade pra ler, aí sim, aí eu me apegava à leitura e cheguei época de ler 12 livros por ano, né, um a cada mês. Não livros técnicos, livros literários, os romances, né, entendeu? Porque aí... Eu comecei a ler os livros literários quando eu comecei a ver que a leitura fazia eu ter uma outra visão de mundo, ela fazia eu ver melhor as coisas, entendeu? Através da leitura, eu começava a ser uma pessoa melhor, entendeu? Entender melhor as situações, eu me sair melhor nas colocações, ter mais conversa, eu crescer pessoalmente, entendeu? Aí eu comecei a ler mais, que aí, com liberdade pra ler o que eu quisesse, qualquer título, entendeu? Qualquer autor... Isso aconteceu quando eu tava na faculdade. Eu tinha que ler os livros técnicos e, com os livros técnicos, eu conseguia fazer os meus trabalhos, entendeu? E conceber a profissão de uma nova forma. Aí sim. Daí eu criei hábito. Aí eu sempre tô lendo. Não tem nenhum momento que eu não esteja lendo. Não tem nenhum momento que eu não esteja lendo, existe, claro, eu tenho hoje uma vida muito corrida, eu não leio mais 12 livros por ano. Às vezes, eu leio só 6, 5, mas eu nunca estou sem um livro pra ler, nunca. Sempre eu estou lendo, sempre, sempre, sempre, porque eu gosto, eu criei hábito. Assim, eu tinha meta de 30 páginas por dia, mas aí tem épocas que o dia encurta, só dá pra ler 20, 10, mas nunca teve um dia que nenhuma página, nunca. Sempre, todos os dias, eu leio, entendeu? Eu tenho um livro de cabeceira que eu já li acho que 20 vezes, porque esse pra mim é uma Bíblia, é a minha Bíblia: *A mulher emergente*, da filha do Karl Rogers, a Natália Rogers. Eu acho esse livro fantástico. Um livro que me marcou muito da Anita Ameno... É uma, ela só tem dois livros, só escreveu dois livros, um deles é “Crítica à tolice feminina”, entendeu? Que esse livro me marcou muito, eu já li ele várias vezes, porque é como, ninguém deve enaltecer muito as questões masculinas, entendeu? Por que que uma mulher não pode cantar um homem? Por que que uma mulher não pode acabar um casamento? Por que que uma mulher não pode ter prazer? Entendeu? São críticas que nós enquanto mulheres nós temos tanto... Eu sempre fiz essa reflexão, eu já fazia, porque eu sempre fui muito, eu sempre fui muito aberta com todas as questões emocionais, femininas e masculinas e, assim, eu acho que os tabus, eles, assim, é coisa do homem. Tabu é coisa do homem, não de Deus. Cada um tem liberdade pra amar como quer, como gosta, senão um homem não teria prazer com outro homem, uma mulher não teria prazer com outra mulher, se não fosse coisa de Deus. Se fosse uma coisa que Ele determinou, “um homem só ama uma mulher, só um homem”, entendeu? Quer dizer, assim, essa liberdade, a escolha é sua, a minha escolha é a minha, a sua é a sua, e eu respeito todas. Eu já tinha esse pensamento e essa história, assim, eu acho que, se eu tivesse vivido na época onde o feminismo era, foi algo muito relevante, eu acho que eu seria uma feminista muito, sabe? Aquelas, sabe? Defendia mesmo as causas. Eu sei que eu não vou

viver pra isso, mas que meus netos, meus bisnetos vão viver um mundo diferente. Eu já tô experimentando um pouquinho esse momento diferente. Eu já tô vendo, por exemplo, que eu homem casa com outro homem. Então, a minha visão, assim, de mundo... Então, quando eu li esse livro “Críticas à tolice feminina”, que aí eu vi que eu realmente é isso mesmo. Por que que eu não posso cantar um homem? Por que que eu não posso dar um fora num homem por outro homem? Entendeu? Isso que ela coloca muito, que a gente tem essas histórias muito criadas assim, que a mulher nasceu pra cuidar da bonequinha e brincar de casinha, e não que a mulher nasceu... Eu sou da geração que a mulher nasceu pra brincar de casinha, e não que a mulher tenha que ir à luta pra trabalhar, pra ir a, sabe?, lutar. Você entendeu? Eu sou dessa época. A menininha, a comportadinha, que usa laços de fita, que usa rosa, que usa sapatos de meinha, e não brinca com menino, não joga bola, não joga bila... Então, eu fugi a todos esses padrões, e eu sou filha de um homem e de uma mulher onde ele nos educou a mim e a minhas duas irmãs pra ser assim: as comportadinhas. Mas eu fugi a todos os padrões. Eu fui pra uma escola de freira, pra ser ali a mais educada, a mais comportada, mais cheia de etiqueta. Na minha casa, não se conversava na mesa. Na minha casa, era uma mesa enorme, com uma roda no meio, onde eram os pratos dispostos naquela roda, pra ninguém ficar “Me dá o arroz, me dá...”... Então, você rodava, quando meu pai, a primeira pessoa a se servir, né, e depois começava a minha mãe, depois a gente, aquele todo mundo caladinho, ninguém senta na mesa sem camisa, ninguém andava descalço em casa, mas isso nunca me afetou, isso nunca me mudou. Eu fui o avesso daquilo que quiseram que eu fosse, eu não deixei. Eu não deixei. E eu acho que eu sou mais feliz do que a minha irmã que se deixou e terminou numa cozinha. Em cozinha, eu entro pra comer feito pelos outros e pra comer quando eu tenho sede, entendeu? Então, esse livro foi que acentuou ainda mais meu pensamento, que eu já pensava assim, mais ainda, entendeu? Mas eu tenho muitas obras que eu li que me deixaram encantada, entendeu?

E: Como isso influenciou na tua docência?

P6: Após a minha faculdade, né, eu escolhi fazer uma pós, quando eu fiz [*curso de especialização que fez P6*], porque eu... Então, eu fiz esse curto, né, porque eu queria encontrar uma maneira mais curta pra levar o meu aluno a aprender mais rápido. E sempre eu, além dos livros, eu lia e formava o meu pensamento e criava métodos até... Até assim, por exemplo, quando eu vou ensinar pra eles a diferença, vamos supor, além de ser professora de português, eu ensino também matemática, né, eu vou dizer assim: “Vamos criar mecanismos que te levem a fixar aquilo que eu tô te ensinando... Um ângulo agudo e um ângulo obtuso, quem é maior? A palavra? A maior palavra? Obtuso. Então, o ângulo maior do que 90, aí, agudo, se a palavra

é menor, o ângulo é menor que 90...” Então, eu sempre ensino a eles a fazer uma associação pra que eles aprendam. Criei um método também de aprender multiplicação onde eles conseguem aprender a multiplicar e também, com essa mesma tabela, a dividir, entendeu? Depois disso, além dos livros, eu formava a minha maneira de ensinar a partir deles. Claro, os livros me auxiliavam, abriam minha cabeça, então, com a ajuda dos livros e um pouco de mim, claro, juntava as duas coisas, pra formar como melhor ensinar, entendeu? Pra atingir a nossa clientela que não, infelizmente, não tem quem auxilie. Muitas vezes porque o pai não pode, é porque eles não sabem. A questão cultural... A ausência dos passeios... Os divertimentos... Os bons lugares... Um teatro... Um cinema, um shopping, uma roupa boa, uma comida boa, programas bons... Esses programas péssimos policiais... Não existe leitura dentro de casa, não existe os livros. Então, nós, enquanto educadores, e não dadores de aula, porque eu sei que eu sou uma educadora, existe o dador de aula e existe o educador, eu sei que sou uma educadora, então eu tento, da melhor maneira possível, fazer com que meu aluno tenha sabor em aprender, assim como tenho em ler. Por quê? Porque passei pelos livros, porque os livros me ensinaram. E muitas vezes eu joga 5, 6 livros pra encontrar a solução de algo tão curtinho, que não encontro num livro, encontro no outro.

E: Tu tinha acesso aos livros?

P6: Muito! Meu pai viajava muito pra fora, então ele comprava coleções. A gente tinha a Barsa completa. Naquela época, nós tínhamos muitos livros, na minha casa tinha uma biblioteca, entendeu? Então, era a Barsa e esses clássicos que meu pai gostava muito de ler. Meu pai foi um grande leitor. Meu pai lia muito, muito, muito. Meu pai, a vida dele foi lendo, muito. Então, ele foi um incentivador. Eu tinha muito contato com os livros, porque, na minha casa, tinha muitos livros. Na minha casa, eu tinha um aquela biblioteca igual àquela biblioteca de escola. Aquela estante enorme, com não sei quantas prateleiras, com não sei quantos livros de capa dura, que era a Barsa, volume de... Meu pai era muito leitor. E ele também tinha aquela história, porque, assim, eu era obrigada, isso aí eu era obrigada a copiar boas maneiras. Além de ler, eu tinha que copiar no velho papel almaço tudo aquilo que eu lia. Era uma lição por dia: como sentar a mesa, comer, como receber e se despedir de uma visita, como se portar quando sair, como tudo. “As mil e uma boas maneiras...”, algo assim, a capa era rosa do livro. E eu tinha que ler, copiar e depois eu tinha que dizer o que li e copiei, entendeu? Isso não é traumático, porque, antes, ninguém não, a gente não tinha sido alertado pra trauma, de jeito nenhum. Eu ficava puta, eu ficava muito puta com isso, eu tinha raiva de fazer isso, eu tinha raiva de fazer isso. Mas eu tinha que fazer, eu fazia. Porque a obediência era algo muito, assim, obrigatório,

você era obrigado a agradecer, a não responder, a ser educado, a não expressar os sentimentos, ninguém podia, eu me dei muito bem com isso. Fiz o contrário. Fiz o contrário. Me dei muito bem. Eu ficava puta, mas, por trás, aquilo... Eu cumpri a minha obrigação. Eu tinha 8, 9 anos. Também existia livros infantis. Existia, porque meu pai brigava conosco. Ele era rígido nessa parte, queria que as filhas fossem as ladies, né, duas foram, uma não foi, que no caso sou eu, e teve também a parte onde a gente brincava de leitura, entendeu? E, quando criança, eu tive problema no fígado, eu não podia comer chocolate. Então, todo mundo ganhava, tinha um prêmio: comer chocolate. Eu ganhava outras coisas: pipoca... eu ganhava outras coisas. Mas ele jogava, meu pai, ele jogava com a gente, meu pai lia com a gente, sentava no colo pra ler os infantis, né? No caso que quando ele trazia os livros infantis e aí essa fase eu me lembro... Eu falo com muito amor dessa fase. Ah, falo! Muito amor. E o meu pai foi o meu grande incentivador, porque ele era um grande leitor; a minha mãe, não. Minha mãe não gostava de ler, como até hoje não gosta, mas o meu pai, não, meu pai era uma pessoa muito culta, né, que tinha nos livros tudo, né, então ele, acho que na ignorância dele da época fez até a gente copiar na época pra aprender escrever, pra poder interpretar. Na realidade, mesmo eu não gostando, teve o lado bom, né, eu não fui a lady, mas eu fui uma boa redatora, eu tinha uma facilidade, não só tinha como tenho facilidade de escrever, não escrevo errado, não escrevi errado. Muito cedo aprendi a escrever corretamente. Não aprendi só a escrever, aprendi corretamente, porque eu tinha que copiar aquelas porra daquelas página tudo. Então, eu... Entendeu? Então, acabava que “crescer” eu sabia que era com “sc”, entendeu? E por aí vai.

E: Como foi a relação entre o teu amadurecimento e a leitura?

P6: Eu não me descobri menos leitora nessa época. Eu fiquei mais leitor. Eu vou lhe dizer por quê. Porque, quando eu casei, eu fazia faculdade, aí eu parei de fazer faculdade porque engravidei e depois casei, papai não gostou, eu tive que trancar e tive que continuar depois, e aí não foi nem, eu não lembro nem de não ter prazer, eu tinha pressa, bem diferente, eu tinha pressa para terminar, para ler... Eu tinha pressa porque eu tinha que aproveitar o meu tempo livre, porque eu tinha um filho, porque eu tinha uma casa e, depois, porque eu tinha marido, entendeu? Aí eu tive pressa. Eu acho que eu me escondi da preguiça e da chatice, porque eu tive que colocar na frente a prioridade de acabar a faculdade, eu tinha necessidade. Eu precisava trabalhar, eu precisava de uma profissão. O meu, eu não, eu acho que eu me escondi da preguiça pra poder, eu coloquei a necessidade na frente, talvez, olhando hoje por outra ótica. Eu não podia ter preguiça. Eu tinha que ter pressa.

E: O que é uma leitura prazerosa?

P6: É uma leitura que eu abro, leio e eu não quero fazer nada, eu só quero estar muito bem deitada, de óculos na cara, lendo e viajando na leitura. Assim, que às vezes, uma vez eu li “Castelo de Vidro”, que foi um livro que eu amei de paixão, e eles eram, eles se mudavam muito essa família, porque o pai era muito desequilibrado, ele não parava em emprego, a casa era uma Rural praticamente. E aí eu parei. Na minha adolescência, meu pai tinha uma Rural. Então, nós passeávamos muito de Rural. Aí de repente eles tinham uma Rural e eles ficavam dentro desse carro, e as crianças ficavam no bagageiro brincando e teve uma hora que essas crianças bolavam muito, por causa da estrada e tal, e eu comecei a ficar com dor de cabeça lendo o livro. E aí eu me toquei que eu tava dentro da Rural com os meninos. Eu me transporte pra dentro do bagageiro da Rural. Porque, se alguém tá no parapeito de uma janela no meu livro, eu também tô lá. Entendeu? Eu me transporto. E aí, se ele tá no quarto, eu dou colorido ao quarto. Se ele tá no jardim, eu boto as flores mais bonitas quando eu estou lendo. E parece que é assim que a vida se transforma. É assim que eu posso conceber as coisas de outra forma, mesmo as ruins. Mesmo as ruins, eu chuto o pau da barraca, porque eu tenho muita facilidade de chutar o pau da barraca. Eu sempre dou a volta por cima. Eu vou diluindo as coisas ruins.

Narrativa de P7

E: Como foi o teu relacionamento com os livros, com a leitura?

P7: Eu sempre gostei de ler. Desde criança, eu gostava de ler livros paradidáticos, as revistinhas, gibis. Depois, eu entrei no curso Normal pra professor, a gente precisou ler os romances, as crônicas, os contos, as poesias. Então, a leitura faz parte da nossa vida, né? Depois de profissional, pro curso de Pedagogia, teve que ler os estudiosos, e aí continuar lendo, né? Revista, jornal... E hoje em dia eu só leio o que me agrada. Eu já fui tão obrigada a ler tanto, precisamos ler tanto que hoje eu gosto mais é de romance e poesia. Na minha infância, eu lia os paradidáticos, os gibis. O que me marcou dessa época... A escola que tinha os livros, porque eu não tinha. A nossa situação financeira naquela época, porque nós não tínhamos condições de comprar livros, de ter livros, sempre foram, o mundo da leitura sempre foi na escola. Depois, na adolescência, é que eu comecei a comprar alguma coisa e continuava lendo na escola. Aí hoje não, hoje eu sou assinante de jornal, de revista, eu gosto de ler, mas antigamente era na escola. Pela influência do professor, né, também? Tinha o dia da leitura, reunia todos numa

roda... Eu me lembro bem que a professora, era a professora [*nome da professora de P7*], contava a história, levava o livro e cada um pegava o livro pra ler.

E: E no amadurecimento?

P7: Também por influência da escola. Depois, eu li muito peça de teatro, porque a gente passou, eu passei 10 anos no grupo de teatro aqui do bairro. Primeiro, grupo da igreja, depois o grupo se tornou independente da igreja e do grupo de jovens. Então, a gente lia muito peça de teatro pra escolher o melhor texto e fazer as cenas. O meu irmão era o coordenador, a minha cunhada escreve livros e história... Eu gosto de ler, não gosto de escrever.

E: E os romances?

P7: Hoje, eu leio romances e leio os livros que são necessários pra nossa profissão. Sempre... É importante ler, você estar sempre se atualizando das coisas. Mas, o romance, é porque eu gosto, é o meu estilo de... Eu sou romântica. Gosto de casos de amor. Eu lia muito... Agora que eu tô lembrada! Marcava muito, depois da adolescência, o que me marcou muito, eu tinha vários, vários, eu não tinha dinheiro pra comprar, mas eu trocava com as amigas e às vezes eu ia nas bancas de revista e comprava aquelas revistas já usadas: Sabrina, Joulie... Os romances, que era os livrinho grossos de romance. Não é daqui do Brasil, não, era romances estrangeiros. Eu lia bastante. Porque eu era... Eu não sou romântica nas minhas ações, mas eu gostava de romance, história de castelo, de princesa. Não sei, eu gostava. Eu gosto desse estilo de história e de comédia, humor. A minha mãe, meu pai, eles me incentivavam muito. Minha mãe não sabe ler, né? Mas, se passasse uma pessoa na porta vendendo enciclopédia, aquelas coisas, passava quase um ano pagando, né, tirando de alguma coisa de dentro de casa, pensando na gente. E o papai sempre cobrava que a gente estudasse. Os presentes que ele dava pra gente, que era uma raridade, era livro. Não dava boneca, carro, essas coisas não. Eu gostava, acho que foi por isso que eu me interessei. Não era livro, era gibis ou esses livros paradidáticos, era só o que ele dava, não era brinquedo, não. E eu lia todos, eu, o [*nome do irmão de P7*], a [*nome da irmã de P7*]... A gente sempre gostou, a gente sempre gostou de ler. Quem dava carrinho, boneca, bila, pipa, andava muito de bicicleta era as tias, as padrinhos, mas o papai só dava era livro, história em quadrinho. Nem eram novos, eram usados, acho que ele trazia dos outros filhos dele.

E: E o processo de amadurecimento?

P7: No começo, quando eu era criança, a gente lia por prazer, já no ensino médio, né, no Normal, a gente lia porque era obrigado. A professora passava pra fazer aquela ficha de leitura, o resumo ou dava algum trabalho pra apresentar. Eu, como gostava de ler, eu não achava ruim,

mas as minhas colegas não gostavam, detestavam. Eu gostava de fazer com que eu lesse outros livros que a professora botava. Tanto é que na biblioteca minha ficha de leitura era sempre, eu sempre trazia. Eu lia o que ela mandava e trazia o que era pra ler, porque eu não saía muito de casa, a mãe não deixava a gente sair. Então, o livro era, entretinha a gente, né? Eu não era muito ligada à televisão. Eu gostava de sair ou pra leitura. Eu sempre gostei de ler o que eu gosto, né? Mesmo não, era o que eu gostava.

E: Como isso influenciou na tua profissão?

P7: Esse prazer pela leitura, essa vontade de ler e mostrar para os alunos que é importante a leitura, fez com que eu fizesse isso com eles. Até hoje, mesmo eu sendo professora de História e Geografia numa série, eu trabalho muito com livros. Levo pra biblioteca, levo meus alunos pra biblioteca; lá, eles escolhem os livros. Empresto livro, mesmo a minha colega de trabalho sendo cri-cri pra eu anotar direitinho. O meu gostar de ler influencia para que eles também leiam. Aí, no Infantil, todo dia eu conto uma história, todo dia que eu entro na sala, eu conto uma história pra eles. Não é todo professor que conta uma história todo dia. Além de eu contar história todo dia, na acolhida, eu boto as historinhas pra eles fazerem a leitura visual, a leitura só pelas imagens, mesmo sem saber ler, que é o infantil V. Então, acho que a leitura faz parte da vida da gente. Os meus afilhados, meus sobrinhos que frequentam a minha casa, né, eu botava pra ler. Esses contatos com este mundo de leitura, de informação... Eu pego um jornal hoje e leio tudo. Eu leio da capa do jornal até os classificados. Eu leio tudo: economia, esporte, política, cotidiano, classificados que me interessam, porque... Eu tenho costume de ler. Hoje o pessoal diz que não precisa comprar jornal, revista, basta o celular, mas, já no celular, eu não gosto. Nem Facebook eu gosto de ver no celular. Eu gosto de pegar o papel mesmo, o livro. Tanto é que hoje eu trabalho numa biblioteca, né? Lá, é difícil de incentivar, são mais velhos. Agora, a gente percebe que eles só leem se for o professor que manda, se for pra fazer um trabalho, né. Agora, há exceção. Acho que o meu caso, eu fui uma exceção, que a maioria dos jovens realmente não gostavam de ler, mesmo quando eu era jovem. Eu acho que sim, porque eu tiro pela biblioteca, que eu vejo hoje os que gostam, que entram, que pegam o livro pra ler, e os que não pegam. Aí o que é que eu faço? Eu sempre boto os livros em cima da mesa, escolho alguns livros e coloco em cima da mesa, uma revista, um jornal, um livro. Passa uma semana, pra quando eles se interessarem a entrar lá na biblioteca, pegar um livro. Ou entra uma pessoa, eu digo “Olha, ali tem literatura juvenil, ali tem interessante pra vocês, ali é contemporânea, estrangeira”... Tô sempre falando. Apesar de eles dizerem: “não, tem escrito”. “Mas eu tô dizendo”. Aí nós ganhamos 80 livros novos, né, foi doações que a coordenadora conseguiu.

Esse que eu tô lendo é de lá da mesa que eu peguei: “A culpa é das estrelas”, nesse estilo deles. Aí nós colocamos na mesa e colocamos o cartaz: “Livros novos. Alugue.” Então, desses novos, só tem 15. O resto, foram alugados. Foram procurados. Eu acho que, hoje em dia, hoje, o professor de Letras, de Português, estão tão absorvidos de dar coisas novas, de acompanhar a tecnologia, que estão um poucos esquecidos de levá-los até a biblioteca, de levar a eles os livros e fazer esse serviço mesmo de cobrar, como a gente fazia antigamente. Através do contato com o livro, querendo ou não querendo, né, você vai ler e você vai dizer assim: “É isso mesmo que eu quero? Não, não quero. Não gosto de ler”. Eu acho que o professor precisa insistir nisso, porque, se deixar eles livres, não lê. Eu acho lindo o trabalho de alguns professores que têm ali, elas sempre estão levando os livros pros alunos, fazem um trabalho com os livros, com contos, já fizeram com contos, fizeram com poesias, fizeram com crônicas, porque o adolescente, ele não pega gosto por ler, não. Ele só vai ter aquele gosto pra leitura, se ele tiver o contato, a primeira experiência. E tendo aquele incentivo ou cobrando por nota, naquele momento, ele tá tendo aquele contato. Depois, ele vai descobrir se ela vai querer continuar ali, indo ou não. Acho que é por isso que você fez Letras, não? Normalmente quem gosta de ler faz Letras ou Direito.

Narrativa de P8

E: Conta pra mim como foram teus contatos com os livros.

P8: Eu confesso que eu lembro-me de poucas coisas da minha época de alfabetização, porque, quando... Eu nasci em [*cidade onde P8 nasceu*] em [*ano em que P8 nasceu*] e, em [*ano em que P8 saiu da cidade onde nasceu e veio para Fortaleza*], meus pais vieram embora pra cá. E, em [*cidade onde P8 nasceu*], as crianças só começavam a estudar com 6 anos. Então, como eu vim embora com [*idade em que P8 veio para Fortaleza*] anos pra Fortaleza, eu não comecei meus estudos em [*cidade onde P8 nasceu*]. Mas eu sempre fui uma garota muito esperta, sabe? Tudo em mim foi mais cedo. Eu comecei a andar mais cedo, os meus dentes nasceram mais cedo, tudo foi mais cedo, aprendi a falar mais cedo... Então, eu, naquela época, minha mãe nem sabia o que era precocidade, mas eu sempre fui uma garota muito precoce. E aí, quando eu cheguei em Fortaleza, o meu tio, ele era professor do [*nome da escola onde o tio de P8 era professor*] e ele disse que eu ia estudar lá, eu e a minha irmã, né? Então, ele disse que a gente ia estudar lá. Eu já comecei na Alfabetização e foi onde eu aprendi a ler. Só que, assim, a minha irmã, ela

sempre foi mais bonitinha do que eu, essa informação eu peguei com a minha mãe, porque tinha coisa que eu não lembrava. Ela sempre foi mais bonitinha do que eu. Então, todo mundo que via a gente dizia: “ai, como ela é linda; agora essa outra é linda demais, perfeita!” Então, eu fui inculcando isso na minha cabeça de que eu era feia, e a minha autoestima começou a baixar, né? Então, eu tive dificuldade, assim, na alfabetização, por conta disso, entendeu? Eu não queria ir pra escola, eu comecei a dar trabalho na alfabetização dessa maneira. Mas eu sempre fui muito inteligente e tal, mas a questão da disciplina, eu realmente dei trabalho até a quinta série por conta disso. Aí eu peguei uma professora minha lá no [*nome da primeira escola onde P8 estudou*], na quinta série, que ela chamou papai e mamãe e disse: “olha, ela tem complexo de inferioridade. Então, ela acha que ela não é capaz das coisas e tudo, mas a indisciplina dela e tudo...” Porque a mamãe era sempre chamada na escola, eu sempre passei de ano, nunca fiquei de recuperação, mas eu inculco isso na minha cabeça e tal. Mas eu dei muito trabalho. Mas aí essa professora, foi quem me ajudou a superar isso na quinta série. Mas na alfabetização a gente estudava com cartilhas, né, de ABC. Ainda era aquele método tradicional, não tinha a palmatória, mas era um método bem tradicional e eu aprendi assim. Eu tinha esse problema de indisciplina em sala de aula, porque eu queria chamar atenção de todo mundo, eu queria que todo mundo me visse, me percebesse, mas foi um período, assim, complicada por conta disso, mas que eu era muito inteligente. Aprendi a ler rápido e tudo, mas tinha essa questão da indisciplina. Então, eu sempre tive paixão pelos livros, sabe? Eu gostava de ler. O meu pai, ele comprava os livros sempre novos. A gente estudou no [*nome da primeira escola onde P8 estudou*] até o oitavo ano na época, né, todos os anos a gente estudou lá e meu pai todo ano, graças a Deus, comprava os livros novos e, quando os livros chegavam em casa, era uma festa, porque eu pegava e ia ler todos os textos do livro de Português. Então, todos os textos do livro de Português, eu lia antes de começar as aulas, eu e a minha irmã. Eu lia pra ela e ela lia. A gente até brincava, assim, “Vamo brincar! Eu leio, quando eu errar, eu paro onde eu errei e aí tu vai, pega o teu livro e vai lendo, pra ver quem termina de ler os textos primeiro”. E assim a gente lia todos os textos do livro, antes de começar as aulas. Sempre eu fiz isso, desde quando eu aprendi a ler. E, quando eu aprendi a ler, tem um livro que marcou a minha vida, eu nem me lembro em que época foi, mas esse livro, ele sempre, ele marcou muito, inclusive tem um texto desse livro que eu decorei. Era um livro de crônicas e tinha uma do Fernando Sabino, se eu não me engano, que o nome era “Por que não posso ver televisão”, algo assim. Esse texto me marca muito. Eu sei o texto decorado. Vou dizer só o começo. [...]. E tem outras crônicas, tem a crônica do meninozinho que foi vendo o passarinho [...]. São muitas crônicas desse livro, eu me lembro dessas duas, que esse livro eu lia muitas vezes. Então, foi um livro que me marcou muito na

minha época de infância, na época que eu comecei a aprender a ler. Aí eu lembro também da “Borboleta Atíria”, são livros bem antigos que nem... E aí o meu repertório foi aumentando e foi melhorando mais, eu fui me apaixonando por artes e eu comecei... Ai, passei do assunto. Desculpa. Tem muita história pra contar. Minha vida escolar no início da minha vida foi assim. Em Fortaleza, eu conheci muitos professores bacanas, o diretor, meu tio era professores de lá... Foi muito bom, se não fosse esse problema de a minha irmã ser mais bonita do que eu.

E: E no teu amadurecimento?

P8: Assim, eu sempre fui, eu sou de uma família essencialmente educadora. A minha família em Fortaleza eram mais de 23 escolas. Hoje, acho que são 16, se eu não me engano. São 13, uma coisa assim. E a minha mãe era professora, sempre foi professora. Então, eu cresci assim, eu cresci gostando de ler, eu cresci agarrada nos livros. Ela dizia quando era pequena lá em casa em São Paulo que eu gostava muito de livrinhos de história. Eu não lia, mas eu ficava passando as páginas e ficava blébléblé, sem falar, né? Tinha uns vídeos que passava e minha mãe dizia que parecia comigo quando pegava os livros. Parecia que tava lendo, mas era só balbuciando as coisas. E esse livro de crônicas do Fernando Sabino, são mais autores, o nome do livro é “Para gostar de ler”, então, foi quando eu comecei a gostar de crônicas, são leituras fáceis, sabe?, de ler, muitos diálogos, eu gosto de diálogos, eu gostava de ver os travessões. Eu gostava de ler, mas eu achava que aquilo, que a leitura de diálogo era mais fácil, sabe? E eram histórias engraças, que realmente prendiam. Sabe quando você tem um livro de cabeceira, que você gosta de ler sempre? Depois que eu me tornei adulta, eu adotei um livro também como livro de cabeceira. Um livro bem mais complexo, mais difícil, mas eu gostava muito dele, porque é aquela leitura que você vai lendo e aí você percebe que passou por uma coisa, porque o teu sentido passou pra outro lugar e você perdeu o foco, e aí você voltava a leitura. Então, é aquele livro que é difícil a leitura, que é um livro de Gabriel Garcia Marques, “100 anos de Solidão”, é um livro que eu gosto muito também, já li umas três ou quatro vezes, eu tenho esse livro, inclusive eu deixei em casa. Eu sempre gostei muito de ler, sabe? Eu lia jornal, meu pai assinava o jornal, quando chegava, eu ia ler, então, eu sempre gostei de ler. Essa questão das brincadeiras com o livro é desde a primeira série. Porque eu aprendi a ler na alfabetização e, a partir da primeira série, então, naquela época, na primeira série, que era quando a gente já tava lendo, a partir desse ano, meu pai comprava livros de história, de ciências, de matemática, de português, que eram as matérias que a gente gostava, eu sempre fui apaixonada por português. Então, eu pegava o livro de português e ia ler os textos do livro de português. Desde a primeira série! Então, na primeira série, a [nome da irmã de P8] não sabia ler ainda, porque ela tava no Infantil,

eu lia pra ela. Ela sempre foi diferente de mim. Ela não gostava de ler, ela... Mas eu lia pra ela. Minha mãe achava lindo, porque eu ficava lendo pra ela. E aí, quando ela aprendeu a ler, eu já tava no terceiro ela no primeiro, e aí a gente fazia essa brincadeira. Mas, desde muito cedo, os livros bem novinhos, minha mãe encapava e aí eu ficava, eu me deliciava com aqueles livros. Passava folha por folha, sentia o cheiro, pra ver. Eu manuseava muito o meu material escolar antes mesmo das aulas começarem. Graças a Deus, meu pai sempre teve condições de colocar a gente em escola particular e eu sempre gostei de ler. E esse livro era Fernando Sabino, era... Não lembro nome dos outros. Eram quatro autores, se não me engano. “Para Gostar de ler”. Ele me prendeu muito por isso. Por ser crônicas. Elas geralmente são engraçadas. Elas contam, são histórias engraçadas, geralmente são diálogos, e eu gostava muito desse livro, muito, muito mesmo, muito, muito mesmo, eu não emprestava ele pra ninguém, ele era guardado, ele era... E sempre que eu me lembrava dele, eu ia ler. Foi por isso que eu decorei alguns trechos dele e... Tinha uma meninazinha de cinco anos que ela pisava na grama e o guarda chegava e dizia “ela não pode pisar na grama” e aí “Por que ela não pode pisar na grama? Ela é uma criança.” Aí começou a discussão e a filhinha diz um palavrão. São historinhas engraçadas. E eu gostava muito por isso. Tinha diálogos. Vou até pesquisar se tem na internet pra ver se eu o leio de novo, pra viver esse momento de novo. Eu até me emociono, porque eu me lembro desse livro perfeitamente, como se ele tivesse aqui nas minhas mãos. Então, assim, a minha vida escolar foi assim. Quando eu tinha 13 anos de idade, meu pai e minha mãe compraram uma casa num conjunto habitacional no Maracanaú e eu morava na rua 17. As casas eram todas iguais.

E: Essas experiências com a leitura afetaram no teu fazer docente?

P8: Essas experiências minhas com leituras afetaram não só o meu fazer docente como a minha vida, porque eu sempre levo essa história pra todo mundo, eu sempre conto pra todo mundo. Inclusive, eu já contei até aqui pras crianças. Eu gostava de ver meus livros, de ler as histórias, meus livros de português e eu já consegui resgatar os meus alunos, algumas pessoas, pro mundo da leitura, sabe? Porque eu enfeitava ainda mais essas histórias, sabe, contando. Como eu fiz Arte Dramática, eu associava a arte dramática à minha experiência de leitura e aí ficava bem legal. Algumas crianças até brilhava os olhinhos quando escutavam as minhas histórias. E muitas outras que eu costumava contar em sala de aula. Então, é importante isso pra mim esse momento que eu vivi na minha vida, porque eu consigo transmitir isso pras pessoas, pras crianças principalmente, pros meus alunos. Eu acho legal isso. Eu não sei, eu queria entender, porque meu filho, antes de nascer, eu costumava, pegando na minha barriga, contar histórias pra ele, e ele não gosta de ler, ele tem 19 anos hoje, mas ele despertou muito o lado do raciocínio

lógico, da matemática, mas a parte do português, ele não gosta muito. E ele me viu fazendo isso muito, lendo e tal. Eu acho que tem também muita coisa de, não sei explicar, de genética, porque o pai dele nunca gostou de ler, o pai dele nunca... Então, ele puxou esse lado mais do pai dele, sabe? Mas eu acho que muitas crianças, elas se encantam com a minha forma de falar, de contar as minhas histórias referentes à leitura, minhas experiências de leitura, e eu consegui resgatar muita gente, muitas crianças pra gostar de ler.