

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NÍVEL MESTRADO

MARIA DO SOCORRO GOMES MACEDO

**LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE: Contribuições da prática de leitura para a  
formação do profissional de Letras**

SÃO LEOPOLDO – RS

2015

MARIA DO SOCORRO GOMES MACEDO

**LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE: Contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Stahl Zilles

SÃO LEOPOLDO – RS

**2015**

M141L Macedo, Maria do Socorro Gomes.

Leitura e formação docente : contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de letras / Maria do Socorro Gomes Macedo. – 2015.

105 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

"Orientadora: Profª Drª Ana Maria Stahl Zilles".

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Língua materna. 4. Ensino superior. 5. Professores de Literatura – Formação. I. Título.

CDU 028

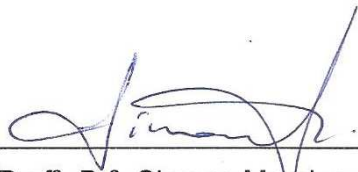
**MARIA DO SOCORRO GOMES MACEDO**

**“LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE  
LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

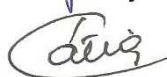
Aprovada em 29 de outubro de 2015

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Mendonça Soares – UFRGS



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cátia de Azevedo Fronza – UNISINOS

**ORIENTADORA**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Stahl Zilles - UNISINOS

Dedico este trabalho aos meus filhos  
Lucas, Isabel e Rônderson que se  
dedicam a mim, incondicionalmen-  
te.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha mãe, pelo carinho.

Aos meus filhos Lucas, Isabel e Rônderson por sempre me apoiarem.

Aos meus irmãos pelo companheirismo, em especial a minha irmã Francimildes.

À minha querida sobrinha Laryssa Gabrielly pelo carinho manifestado.

Às minhas lindas netinhas Marina e Évelyn pelo grande amor a mim dedicado.

À minha querida nora Natália pelo carinho e dedicação em momentos tão difíceis em minha vida.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio dedicado.

À minha estimável orientadora, Professora Dra Ana Maria Stahl Zilles, sempre carinhosa, dedicada, pelo apoio e de me fazer acreditar em muitas possibilidades, inclusive a de que nunca é tarde para conquistarmos novos conhecimentos.

Às universidades UEMA e UNISINOS pela possibilidade de concluir o Curso.

Às professoras do PPGLA, pela contribuição em relação aos conhecimentos trocados e em especial à Professora Dorotea Frank, pelo apoio durante o Curso e pelas orientações dadas.

À banca de qualificação, Professoras Dra Cátia de Azevedo Fronza e Dra Simone Mendonça Soares pelas sugestões enriquecedoras ao meu trabalho.

Às minhas amigas Elizabete Rocha, Ilza Léia e Maria da Guia Taveiro pelo apoio incondicional.

Aos amigos da turma do mestrado, pela parceria e pelas verdadeiras amizades.

Aos alunos colaboradores da minha pesquisa, pelo empenho, dedicação durante a realização do projeto.

À secretária do PPGLA, pela dedicação e profissionalismo de seu trabalho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A prática de leitura em Língua Materna no ensino superior em uma turma de graduandos do Curso de Letras em uma universidade pública no interior do Maranhão constitui o foco principal desta pesquisa. O objetivo deste estudo consiste em (re)construir e ressignificar a concepção de leitura, por meio de memorização e experiências de letramento e de prática de leitura objetivadas em narrativas ou memoriais de leitura de experiência pessoal. A base epistemológica deste trabalho está centrada na concepção de linguagem, concepções de leitura, estratégias de leitura, letramento e memorial de leitura. Esta pesquisa se configura como uma abordagem qualitativa interpretativista, contemplando aspectos da pesquisa ação. Para a realização deste estudo foi usado instrumentos como: narrativas, onde cada participante deveria contar o seu percurso de leitura desde os primeiros contatos com a escrita até o momento atual, enquanto acadêmicos de Letras. Além desse instrumento usamos também entrevistas semiestruturadas, anotações em diário, gravação em áudio e vídeo. Os dados gerados revelaram que na infância a mãe professora é a principal mediadora de leitura lembrada; no ensino fundamental e médio há uma ausência de menção; os professores desses níveis, praticamente não foram lembrados enquanto mediadores; já no ensino superior, os professores, principalmente os de Literatura, foram mencionados como mediadores muito presentes. Quanto à concepção de leitura, nesta categoria constituímos várias subcategorias, onde a mais lembrada foi a que caracterizou ler com a significação de ler livros. Semelhante a esta, em se tratando de sentido e que também foram mencionadas diversas vezes, estão: ler é ter prazer, é gostar, é ter paixão, é sonhar, é ter amor. Na sequência, tivemos outras menções, onde ler é ler literatura. Com isso, constatei que a concepção que eles apresentam, em sua maioria, é uma concepção fundamental de leitura. Ressalto que neste estudo a ressignificação de leitura ocorre, mas é no sentido de ampliação, no sentido de ser para a vida como um todo e também no sentido de ampliação da leitura de textos literários. Então, é nesse contexto que concluí este trabalho e acredito que realmente ler de forma crítica, levando em consideração as várias situações da vida, é algo indispensável.

Palavras-chave: Prática de leitura. Letramento. Língua materna. Ensino superior.

## ABSTRACT

The practice of reading in Mother Language in higher education in a graduating class of Letters Course in a public university in the state of Maranhão is the main focus of this research. We aim with this study, (re)build and reframe the concept of reading through remembering and literacy experiences and objectified reading practice in narratives or memorials of personal experience reading. The epistemological base that anchors this study is the conception of language, reading concepts, reading strategies, literacy and reading memorial. This research is configured as an interpretative qualitative approach, covering aspects of research action. For this study, we use tools such as: stories, where each participant should tell his/her reading journey from the first contacts with the writing until the present time, as academics of letters. Besides that instrument we also used semi-structured interviews, diary notes, recording audio and video. The data generated revealed that in the childhood the teacher mother is the main mediator of remembered reading; in primary and secondary education there is an absence of mention; teachers of these levels, practically were not reminded as mediators; already in higher education, teachers, especially literature ones, have been mentioned as mediators well present. As for the design of reading in this category constitute various sub-categories, where the most remembered was that characterized by reading as the meaning of reading books. Similar to this is reading meaning having pleasure, to like it, to have passion, to dream and also to have love and these conceptions were also mentioned for several times. As a result, we had other indications where reading is to read literature (l). Thus, we find that the design they have, mostly, is a key concept of reading. We emphasize that this study reading reframing occurs, but it is the expansion of meaning, to be for life as a whole and also in the sense of expanding the reading of literary texts. So it is in this context that we completed our work and we believe actually read critically, taking into account the various situations of life, is something indispensable.

Keywords: Reading Practice. Literacy. Mother language. Higher education.



## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Cronograma de realização .....                  | 48 |
| Quadro 2: Dados dos participantes .....                   | 52 |
| Quadro 3: Concepção de leitura.....                       | 73 |
| Quadro 4: Concepção de leitura: posições de menções ..... | 74 |
| Quadro 5: Formação de leitores.....                       | 82 |
| Quadro 6: Perfil ideal de professor de leitura .....      | 87 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | <b>17</b> |
| 2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM .....  | 18        |
| 2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA .....  | 21        |
| 2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: MEDIAÇÃO NECESSÁRIA .....  | 34        |
| 2.4 LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS .....  | 38        |
| <b>2.4.1 Letramento: Conceitos discutidos</b> .....  | <b>38</b> |
| <b>2.4.2 Concepções de modelos autônomo e ideológico de letramento</b> .....   | <b>40</b> |
| <b>2.4.3 Eventos e práticas de letramentos</b> .....   | <b>40</b> |
| 2.5 MEMORIAL DE LEITURA .....  | 42        |
| <b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....   | <b>45</b> |
| 3.1 PERCURSO .....   | 45        |
| 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....  | 51        |
| 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....   | 51        |
| 3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....  | 53        |
| <b>3.4.1 Memorial Descritivo (narrativas)</b> .....  | <b>53</b> |
| <b>3.4.2 Entrevista Semiestruturada</b> .....  | <b>54</b> |
| <b>3.4.3 Diário de Pesquisa</b> .....  | <b>56</b> |
| 3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....  | 56        |
| 3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....   | 57        |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....   | <b>60</b> |
| 4.1 AS NARRATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA  | 60        |
| <b>4.1.1 Análise do percurso de letramento dos acadêmicos de Letras, colaboradores da pesquisa, por meio de memoriais de leitura ou narrativas</b> ..... | <b>61</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2 REFLEXÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE LEITURA DE ACADÊMICOS DE LETRAS .....                             | 76         |
| 4.3 A CAMINHADA DE LEITURA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS, PARTICIPANTES DA PESQUISA .....                   | 82         |
| 4.4 PERFIL IDEAL DE PROFESSOR DE LEITURA CONSIDERADO PELOS ACADÊMICOS DE LETRAS E QUE ALMEJA TER ..... | 86         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>98</b>  |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>APÊNDICE B – TABULAÇÃO DAS NARRATIVAS .....</b>   | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO .....</b>  | <b>105</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A língua materna é a representação de uma dada sociedade por meio da linguagem. E é pela linguagem que é comprovada a existência da realidade vinculada ao contexto social e cultural que é manifestada através das práticas sociais. Dessa forma, a língua representa uma via essencial de comunicação e fator indispensável nas relações do indivíduo como ser social.

Partindo da premissa de que a língua materna, além de outras caracterizações que se poderia dar a ela, é a identidade de um povo, é possível afirmar que a mesma é parte da nacionalidade brasileira, representando assim, parte de nossa cultura. Com isso afirmo que o valor da Língua Portuguesa para nós é incontestável.

Nesse sentido, acredito que a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento do aluno em aspectos diversos, não somente no que diz respeito ao aspecto intelectual, mas também, comprometendo-se com a luta contra as desigualdades sociais, econômicas e outras, a partir do momento em que se investir na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade. Mas, para tanto, é necessário que conhecimentos a respeito dessa língua sejam desenvolvidos ou aperfeiçoados, como, por exemplo, práticas relacionadas à leitura de textos pertencentes aos mais variados gêneros, de tal forma que estes conduzam para a vida social.

Nesse contexto, ressalto que a prática da leitura tem sido foco de muitos questionamentos e preocupações de educadores, tanto do ensino fundamental, médio, quanto do ensino superior, principalmente quando este diz respeito à formação de professores, em especial de Letras.

No que diz respeito a esses questionamentos e preocupações, faço parte desse universo, pois trabalhei com o ensino médio até o início de 2013, ministrando aulas de Língua Portuguesa, trabalho este, realizado durante o período de 25 anos, atuando tanto na rede pública, quanto na rede privada de ensino. Durante esse tempo, sempre me queixei das dificuldades dos alunos em relação à falta de habilidade dos mesmos em ir além de uma simples decodificação de textos.

Partindo desse princípio, e fazendo uma autoanálise sobre essa questão, talvez eu não tenha conseguido mediar satisfatoriamente o estudo dos meus alunos quanto ao ato de ler, para que estes pudessem se tornar pessoas dotadas de experiências significativas

de letramento. A referida situação me deixa inquieta até hoje, mesmo não atuando mais, diretamente no ensino médio. Talvez, uma das situações que eu deveria ter feito ou recorrido, era ter refletido sobre a minha própria memória enquanto leitora, para a partir daí tentar (re)construir e ressignificar a minha concepção de leitura, como estou fazendo agora, a partir desta pesquisa.

Sei que apenas relembrar memórias de leitura não é o suficiente para se contribuir na formação de leitores, mas partir dessas memórias, com o intuito de ampliar a minha concepção de leitura, já favorece significativamente o meu fazer pedagógico, pois o ontem é relembrado, não para mudá-lo, mas para reconstituir ou construir o presente com perspectivas futuras, de tal forma, que seja contemplado o melhor viver, agindo assim, perante a sociedade, onde cada ser faz parte, da melhor forma possível.

Então, é com base nesse pensamento, que acredito ser oportuno abordar aqui algumas reflexões em torno de minhas memórias de leitura, envolvendo relatos do meu período da infância até a fase adulta, situação esta, que os outros participantes deste estudo farão mais tarde, a fim de contribuírem para a geração dos dados da referida pesquisa. Porém, no momento, são os meus relatos a serem abordados. Vejam:

Sou filha de pais praticamente analfabetos, mas sempre me incentivaram a estudar. Antes de eu ir para a escola fui alfabetizada por minha mãe, com muita dificuldade de ambas as partes. Pois minha mãe é praticamente analfabeta, conhecendo apenas as letras e algumas palavras. Mas mesmo assim, “aprendi” a carta de ABC, situação esta, que também aconteceu com os meus nove irmãos, assim minha mãe ainda hoje, quando tem oportunidade nos conta tal fato.

Quando completei sete anos, tive que me afastar do seio familiar e morar com parentes, para frequentar a escola, pois onde meus pais moravam não havia nenhuma sequer. A partir daí, tive como primeiro professor da carta de ABC (recapitulação) e da cartilha, um Senhor muito duro e cruel, pois o mesmo, para “corrigir” seus alunos, quando estes “erravam” as lições, usava palmatória, tanto ele batia, quanto colocava para os alunos se baterem. Era um tipo de competição, quem “errava” apanhava de quem conseguia “acertar”. Foram períodos assustadores, graças a Deus que passei pouco tempo nessa tortura (1 ano), mas foi muito difícil suportar.

Ao retornar para casa de meus pais, foi somente para passar férias, pois eles continuavam morando no interior, onde não tinha escola. A seguir, fui morar em uma cidade no interior do Maranhão, com uma madrinha, e lá cursei o primário e parte do

ginásio. Não me recordo bem das séries iniciais em relação à prática da leitura, o que ficou marcado mesmo, era que eu tinha que estudar bastante os apontamentos para realizar as provas.

Quanto ao curso ginásial, também não fui motivada a efetuar leituras, além dos conteúdos destinados para as provas e, infelizmente, não tive iniciativa própria para vivenciar a prática da leitura. Creio que isso aconteceu em decorrência de uma série de fatores, dentre eles, a falta de livros. Chegou então, o momento de cursar o segundo grau; para tanto, mudei de cidade, fui morar com pessoas totalmente estranhas (eu não as conhecia de forma alguma). É uma longa história. Mas para cursar esse grau, tive que ir trabalhar de doméstica na casa de desconhecidos (em Teresina-PI). Consegui em três anos fazer o magistério, mas as minhas leituras não tinham ainda se efetivado de fato, falo do ato de ler além das obrigações escolares. Finalmente, entrei na universidade, (nesta universidade, onde estou realizando este estudo) e fui despertando para universos distintos, como o da leitura, por exemplo. Hoje, em meu rol de atividades, exercito essa prática, mas não com a intensidade e diversidade necessárias. Preciso, urgentemente rever as minhas práticas tanto da leitura, quanto da escrita, principalmente desta última.

Atualmente, trabalho somente com o ensino superior, nesta universidade pública do Estado do Maranhão, onde estou realizando esta pesquisa, e mesmo não trabalhando neste momento com o ensino médio, continuo me sentindo responsável e indignada pelas dificuldades dos alunos, principalmente no que se refere à prática de leitura, em virtude de, nos últimos seis anos, ter trabalhado no Curso de Letras, acompanhando o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio e através dos relatos dos estagiários, das discussões percebo que as queixas são semelhantes às minhas e até o momento não foi desenvolvido um trabalho de grande repercussão em prol da resolução pelo menos de parte desse problema.

Nesse sentido, reconheço que uma das minhas dificuldades juntamente com os meus alunos diz respeito à falta de acesso às salas de aulas das escolas campo de estágio para o desenvolvimento de uma meta de trabalho planejada por essas escolas e por nós, enquanto equipe (professora de estágio, estagiários). Até o último estágio de 2015.1, quando os alunos foram atuar com a regência em sala de aula, tiveram que cumprir uma carga horária envolvendo conteúdos gramaticais de forma muito exaustiva. Sei que a realidade deve ser diferente e para tanto, é preciso articular alguma forma de interferir positivamente nas atividades a serem desenvolvidas, mas sem desvalorizar as ações dos

professores titulares de suas turmas e sim promover atividades que venham a somar e conseqüentemente, melhorar o processo ensino aprendizagem, valorizando os variados aspectos que a língua apresenta. Então, é necessário encontrar uma saída a fim de mudar esse quadro tão angustiante.

Mesmo diante de tantas dificuldades, de certa forma, acredito que tenho desenvolvido um trabalho produtivo durante esse período de supervisão de estágio, mas, realmente sinto a necessidade de atuar melhor, principalmente no sentido de contribuir de forma mais significativa na formação acadêmica dos futuros profissionais de Letras, para que os mesmos, no exercício de sua profissão, sejam capazes de agir de forma consciente em relação aos seus afazeres, dentre estes, saber valorizar o ensino de Língua Portuguesa em todos os seus aspectos, principalmente em relação à prática de leitura. Não quero com isso, desvalorizar outros aspectos, como a prática da escrita, análise linguística, pois estas também são necessárias, mas não suficientes.

Com esse pensamento não pretendo dizer que a prática da escrita e a análise linguística, por exemplo, sejam menos importantes ou mais fáceis, mas o aluno que é capaz de ler um texto e a partir do mesmo consegue tirar suas próprias conclusões e de maneira significativa, é possível que a partir dessa prática, o mesmo seja capaz de escrever sobre a temática lida e com algumas outras orientações tenha possibilidades de compreender e realizar outras atividades relacionadas à língua.

Ressalto que a maior necessidade de ampliação e exercício nas escolas e fora desta, diz respeito à prática da leitura, então a falta de habilidade de leitura na vida de muitos alunos, só fortalece a necessidade de educadores, em primeiro lugar, se empenharem de forma mais consistente, no desenvolvimento dessa prática e isso deve acontecer de tal maneira que os problemas enfrentados nesta área sejam, em um futuro bem próximo, pelo menos amenizados.

Então, partindo dessa premissa é que situo a esta pesquisa, tendo como foco a leitura e contando com uma turma de acadêmicos do Curso de Letras, Habilitação Português/Inglês de uma Universidade Pública do Maranhão. Trabalho regularmente com essa turma, ministrando aulas através da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e acredito que o envolvimento da referida turma nesta pesquisa tende a fortalecer, a ressignificar a minha prática pedagógica, assim como também contribuirá na formação acadêmica desses estudantes em relação, principalmente, à prática da leitura.

Nesse aspecto, além desses acadêmicos exercitarem as práticas de leitura e de escrita através desta pesquisa, é um momento muito oportuno dos mesmos fazerem uma memorização em torno de suas práticas leitoras, a partir da elaboração de narrativas pessoais, desde o primeiro momento que tiveram contato com a escrita até a atualidade. Com isso, quando estes, futuramente, estiverem no exercício de sua profissão, poderão agir de forma mais segura e mais consciente em relação a sua prática pedagógica, seja no ensino fundamental, médio ou superior, primordialmente, quanto à valorização da leitura.

Enfatizo que o domínio da língua oral e da escrita é imprescindível para a participação social do indivíduo numa sociedade letrada como a nossa. Vale ainda destacar que o homem se comunica e tem acesso a informações expressas e defende o ponto de vista, partilha ou constrói uma visão do mundo e produz conhecimento, a partir de seu domínio em torno da língua, seja na modalidade oral ou escrita.

Para Kleiman (1993, p.10), “Ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. Partindo dessa abordagem, ressalto que a leitura corresponde a uma ferramenta indispensável para a convivência social e é através dela que uma comunidade se torna “dona” do saber, pessoas capazes de conquistarem universos, como o escolar, o profissional, o pessoal e o social.

Nessa perspectiva, sei que a conquista de tais universos necessita da intervenção de agentes, como o professor, por exemplo, e dependendo das ações do mesmo, os resultados poderão ser positivos ou negativos. Dessa forma, é indispensável que haja investimentos de ordens diversas na formação do professor, para que este no futuro seja um profissional reflexivo, comprometendo-se de maneira ética e social com as suas responsabilidades. Nesse viés, Benevides (2005, p. 88) afirma:

Os saberes docentes são essenciais e complexos, relativos mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção. Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico.

Falando em processo pedagógico, abordo um pouco de minha caminhada, nesse sentido. Há aproximadamente 23 anos trabalho com acadêmicos de Letras e tenho observado que muitos desses acadêmicos concluem o curso e vão atuar profissionalmente em



instituições públicas e/ou privadas em variados níveis de ensino, sem se conscientizarem do seu real papel perante a sociedade e sem acreditarem na sua capacidade de mediação para ampliarem ou transformarem certos valores junto aos seus alunos, principalmente.

Diante disso, avalio que, possivelmente, muitos professores de Instituições de Ensino Superior, necessitam repensar o seu modo de agir em relação aos acadêmicos, em torno de vários aspectos, para que esse quadro seja transformado. Talvez uma mudança de postura contribua para a formação de professores reflexivos, onde as suas práticas de leitura e escrita, em especial, sejam desenvolvidas eficazmente, respeitando e valorizando o tempo e o espaço social. Nesse contexto, Bevenides (2006, p. 03) assegura que:

Na formação dos profissionais dos cursos de Licenciaturas em Letras, o grande desafio que temos pela frente é o de formar professores reflexivos sobre seu papel enquanto leitores e produtores de textos diante de uma sociedade em que a leitura e a escrita, muitas vezes, não se concretizam como práticas rotineiras.

Então, é com base no exposto e bastante incentivada pela minha orientadora Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles que selecionei, como já citado, uma turma de acadêmicos de Letras para serem parceiros desta pesquisa, e assim poder valorizar diretamente, pelo menos uma das práticas mencionadas por Bevenides e muitos pesquisadores desta área: a prática da leitura. Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa, elegi como questão central a seguinte: **A memorização de experiências de letramento e de prática de leitura contribui para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura? Como?** Além desta questão, outras foram consideradas, veja:

- \* Como a análise do percurso de letramento, a partir de narrativas, contribui para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura de acadêmicos de Letras?
- \* Como os acadêmicos se tornaram leitores? Qual a importância dos colaboradores do processo e seus respectivos níveis de atuação na referida caminhada?
- \* Qual o perfil de professor de leitura os acadêmicos consideram como ideal e almejam ter; o que e/ou quem pode ter influenciado tal pretensão e a partir de quais ações?

Essas indagações fazem parte da pesquisa aqui proposta e procurarei respondê-las a partir de perspectivas do letramento, desenvolvendo algumas atividades. Assumi tal postura por acreditar que através de experiências de letramento há possibilidades de (re)construir e ressignificar concepções de leitura, pois, segundo Barton e Hamilton (1998 apud BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 17), experiências de letramento corres-

pondem a “inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade”. Bunzen e Mendonça (2006, p. 17), ainda afirmam que “refletir sobre o ensino a partir da perspectiva do letramento significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão”. Pensando assim, é possível que este trabalho, sendo realizado a partir de perspectivas de letramento, possa contribuir positivamente para mudanças de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

As questões anteriormente anunciadas norteiam-se por alguns objetivos, onde o geral o seguinte: **(Re)construir e ressignificar a concepção de leitura, por meio de memorização de experiências de letramento e de prática de leitura objetivadas em narrativas de experiência pessoal.** Quanto aos objetivos específicos, pretendo trabalhar as seguintes etapas:

- Descrever e analisar o percurso de letramento, a partir de narrativas, para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura de acadêmicos de Letras;
- Compreender como os acadêmicos tornaram-se leitores; quais os colaboradores do processo, seus respectivos níveis de atuação e a importância da participação destes na referida caminhada;
- Identificar qual o perfil de professor de leitura os acadêmicos consideram como ideal e almejam ter; o que e/ou quem pode ter influenciado tal pretensão e a partir de quais ações.

A Metodologia adotada neste estudo é de abordagem qualitativa interpretativista e é nesse contexto que situo este trabalho. No que diz respeito à estrutura, tenho este capítulo, que é o inicial, apresentando a motivação do estudo, além das perguntas norteadoras e dos objetivos. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, abordando concepções de linguagem, concepções de leitura, estratégias de leitura, letramentos e algumas reflexões sobre memorial de leitura. O terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa, focalizando o percurso, o contexto, os participantes, os instrumentos da pesquisa para a geração ou construção dos dados, os procedimentos de geração de dados e as categorias de análise. O quarto capítulo envolve a análise dos dados da pesquisa de campo e discussão de resultados. O quinto capítulo é constituído das considerações finais e após o mesmo as referências se fazem presentes e na sequência, os apêndices. Passo agora, a abordar a fundamentação teórica desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante um longo tempo, problemas relacionados à leitura não foram percebidos por nossa sociedade, mas a partir do momento em que a prática de leitura passou a ser avaliada na década de 1990, através de testes nacionais, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), foi que se detectou que vários estudantes não compreendiam adequadamente o que liam.

Tais dificuldades, a partir de então, têm sido motivo de preocupação para professores, pesquisadores e sociedade em geral. Nesse sentido, muitas ações já foram realizadas, mas o problema ainda não foi sanado, talvez porque as iniciativas não tenham focado de fato na raiz do problema. Raiz esta, que implica em trabalhar desde as primeiras séries e de forma bem acentuada, o ato de ler, para posteriormente, ir ampliando esse conhecimento e evitar crises na prática da leitura nas futuras séries, chegando muitas vezes até à universidade.

Nesse sentido, sei que o ensino de leitura é de fundamental importância em qualquer área do conhecimento, e o professor precisa orientar o aluno nessa caminhada, da forma mais significativa possível, para que ele se torne um leitor capaz de compreender o que ler de forma coerente. Enfatizando esse pensamento, Koch (2008, p. 159), sobre a postura do aluno, diz que “é preciso que ele se torne apto a apreender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los”. A aquisição desse potencial fará com que o aluno se torne um cidadão capaz de agir no mundo, sendo assim, um leitor competente, qualificado e assumindo o seu papel perante a sociedade. Sobre a ideia de leitor competente, os PCN (2001, p. 54), afirmam o seguinte:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

Concordo com essa posição e realmente, para um leitor ser considerado competente, é necessário que o mesmo tenha condições de ler textos de variados gêneros, seja capaz de interagir com o texto, extraindo significados do mesmo, além do que está expresso. Nesse sentido, Kleiman (2011, p. 65) afirma que “o leitor constrói, e não

apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”.

Acredito que existe a possibilidade de a escola auxiliar ou trabalhar em prol da formação do aluno, enquanto leitor crítico, e uma das formas de concretizar essa ação, poderia ser através da realização de atividades variadas em torno de textos lidos, levando em consideração o contexto social em que o aluno se encontra, para assim, contribuir no que diz respeito ao seu desenvolvimento quanto a sua habilidade de leitura. Além da variedade de atividades textuais lidas que a escola deve oferecer, é importante que o aluno sinta prazer e gosto pelo material lido, e que impreterivelmente este aluno atribua sentido a tal material e que isso ocorra de maneira contextualizada socialmente, a fim de que a leitura seja uma atividade que complementa o bem estar deste leitor, em situações variadas de sua vida. Quero enfatizar com isso, que se trata de uma concepção de leitura que se manifesta além de atividades escolares. Em ampliação a essa visão, Kleiman (2011, p. 35) afirma que:

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.

Nesse viés, reafirmo que em cada texto a ser lido, o aluno ou o leitor precisa ter um propósito, a fim de que seja possível atribuir sentido ao texto, caso contrário jamais o aluno despertará gosto pela leitura, claro que o indispensável, implica em saber atribuir sentido ao texto, como foi mencionado, pois o prazer e o gosto pela leitura são aspectos importantes, porém dispensáveis. Portanto para que uma leitura seja concretizada efetivamente, é necessário contar com a participação de quem ler, no sentido de compreender o material lido além do processo de decodificação.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Antes de tratar das concepções de linguagem, farei algumas reflexões sobre a importância da linguagem em nossa vida, pois é através desta que as relações sociais são estabelecidas, além de outros aspectos.

Toda atividade humana objetiva a comunicação e esta é constituída pela linguagem, tanto usando o código verbal, quanto o não verbal. Dessa forma, é indiscutível que a linguagem é algo de fundamental importância para a sustentação da produção humana.

Tal afirmação, sem dúvida, é bastante comum, mas é importante ressaltar o referido fato, para que seja lembrada a incontestável significação da linguagem na realidade cotidiana. Uma comprovação disso é quando Benveniste (1991, p. 286) afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Concordo com essa ideia, e acredito que é por meio da linguagem que as pessoas interagem e conseqüentemente, muitas vezes agem umas sobre as outras. Além disso, é através da linguagem que o pensamento humano é organizado, sendo capaz de atribuir valores à vida, atingindo assim, metas desejadas.

Então, desse modo a linguagem está presente em todas as situações do dia a dia e é por meio desta que são estabelecidas as relações diversas e conseqüentemente, através da comunicação há possibilidades da existência constante de pessoas letradas, que atuem no ambiente que nos cerca. Para tanto, é indispensável a presença de sujeitos letrados com habilidades na leitura e na escrita, e isso só será possível se houver uma conscientização de que a linguagem tanto é material, quanto meio desses dois processos e que assumem um papel fundamental no dia a dia de cada sujeito, constituindo dessa forma, agentes letrados.

Com base nesse pressuposto é que acredito ser relevante um aprofundamento em torno de enfoques relacionados à linguagem, mais precisamente, comentando as concepções de linguagem, inferindo com isso, principalmente a caracterização de cada concepção a ser relacionada a seguir.

Ressalto ainda, que as concepções de linguagem exercem fortes influências no ensino de Língua Portuguesa e apresentam uma ligação muito estreita com as concepções de leitura, situação esta que veremos em uma outra seção, pois agora iremos refletir sobre as três possibilidades diferentes de se conceber a linguagem, assim como as caracterizações dessas concepções.

Nesse sentido, Geraldi (1984, p. 43) descreve três concepções de linguagem e suas caracterizações. Veja:

- 1. A linguagem é a expressão do pensamento:** esta concepção ilumina basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- 2. A linguagem é instrumento de comunicação:** esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

- 3. A linguagem é uma forma de interação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não existem antes da fala.

Na primeira concepção de linguagem, há tendência do pensamento humano em afirmar que as pessoas que não se expressam bem é porque não pensam, a expressão acontece dentro da mente, “sendo sua exteriorização apenas uma tradução”. (TRAVAGLIA, 1997, p 21). Nesse caso, há falhas no processo interativo, onde a interação texto-leitor é algo que não acontece. Desse modo, Travaglia (1997, p. 22) afirma:

Para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”.

Na segunda concepção, de acordo com Koch (2009, p.16), “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”. Já a terceira concepção apresenta os sujeitos envolvidos no processo comunicativo, como seres atuantes no meio social. Nessa direção, Koch (2009, p. 17) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”.

Partindo desse pressuposto, entendo que professor e aluno dialogam a partir do texto e, através do mesmo, trocam experiências, informações e com isso constroem novos conhecimentos. Com base nisso, fica evidenciado que o sentido de um texto é proveniente da interação texto-sujeitos.

As três concepções citadas, de acordo com Geraldi, correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo e c) a linguística da enunciação.

De acordo com a sua época de vigência cada corrente ocupou/ocupa seu lugar de destaque, sua importância, para assim, acompanhar a evolução do ensino de línguas, onde as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem sejam satisfeitas, levando em consideração as realidades que os cercam.

Tendo em vista tais realidades, Bakhtin (1986, p. 123 apud NEDER, 1992, p.42 e 43), afirma que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

A partir dessas inferências, verifico que no campo da linguagem é de fundamental importância a valorização do meio social, para a produção do enunciado. Dessa forma, a linguagem é caracterizada através do diálogo e a concepção da linguagem que a vincula à interação é a que se concretiza a partir do envolvimento dos sujeitos com o texto, logo, nesta pesquisa, pretendo valorizar também a prática da linguagem, onde os sujeitos da interação sejam capazes de dialogar e se entender mutuamente. Essa prática se encontra vinculada também ao uso de textos que possibilitam o exercício da leitura a partir de algumas concepções. Então, é a partir dessa perspectiva, que passo a abordar as concepções de leitura.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

De acordo com Koch (2008, p. 159), “O ensino de leitura assume, nas aulas de língua materna, particular relevância. Conforme postula Paulo Freire, o aluno necessita ser preparado para tornar-se o **sujeito do ato de ler**”. Partindo desse pressuposto, é imprescindível tornar o ensino da leitura mais significativo nas escolas, daí ser relevante a realização de estudos, onde as concepções de leitura e outros enfoques sobre a mesma, sejam abordados e postos em prática, quando conveniente, no processo ensino aprendizagem.

É importante salientar que as concepções de leitura trazem diferentes abordagens no ato da comunicação, e isso vai depender de seu foco. Nesse sentido, Menegassi (2010) apresenta os seguintes focos de leitura: 1) leitura com foco no autor; 2) leitura com foco no texto; 3) leitura com foco no leitor; 4) leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Essas perspectivas também são estudadas por Kleiman (1993); Solé (1998); Goulemot (1996); Leffa (1996) e outros pesquisadores.

Na concepção com foco no autor, o texto é visto como um produto de conhecimento e dessa maneira, apresentando verdades absolutas, com isso,

oportunizando ao leitor, apenas abstraí-las. O leitor nesta concepção exerce o papel de mero expectador, dessa forma, não tem participação ativa na leitura.

Nesse sentido, Koch e Elias (2013, p.10) afirmam:

A leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos, sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

A segunda concepção diz respeito à leitura com foco no texto, onde este é considerado como o detentor de todas as informações, não permitindo assim, nenhum acréscimo em seu sentido.

A respeito dessa concepção, Menegassi (2010, p.170) afirma:

Essa concepção de leitura tem uma perspectiva ideológica definida. Quanto mais o aluno responde perguntas de identificação textual, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos, conseqüentemente, não amadurece posição crítica frente aos textos que circulam em seu grupo social, na sociedade como um todo e na própria escola. Ela é uma concepção necessária à formação do leitor, contudo sua manutenção como estratégia de ensino não permite o desenvolvimento desse leitor.

A concepção centrada no texto, como afirmado, tem a sua importância, mas deixa algumas lacunas na formação do leitor, pois através da mesma, o referido leitor tem o texto apenas como um produto de codificação, deve obedecer ao sistema, seja ele linguístico ou social. O fato é que, segundo esta concepção, através do texto tudo já está dito, a língua como estrutura é a base da comunicação. Aliás, o sujeito é predeterminado pelo sistema.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 23) declara:

O leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

A terceira concepção de leitura, com foco no leitor, por sua própria designação, deixa evidenciado que o leitor é o responsável em atribuir significado ao texto e isso é possível a partir de seus conhecimentos prévios armazenados em sua memória. Nesta concepção há possibilidades de variadas compreensões de um só texto, devido à presença de diferentes leitores capacitados de conhecimentos distintos. Além disso, são



descartados os aspectos sociais que rodeiam o leitor, havendo com isso, excessos de adivinhações em torno do texto lido, situação esta, que apresenta problemas quanto à interação, pois a mesma não leva em consideração os aspectos sociais que o leitor pode trazer para o texto.

Nessa perspectiva, Solé (2008, p. 24) diz que:

Quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz.

Noto nessa concepção uma liberdade de pensamento do leitor muito acentuada, dando assim, uma grande margem para que o mesmo realize inferências diversas, consideradas por ele, como verdadeiras. A referida postura poderá ser perigosa, a partir do momento em que este leitor atribuir um sentido equivocado ao texto, como algo valioso, coerente e pertinente ao contexto.

A quarta concepção apresenta a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção a leitura se estabelece de forma interativa entre texto-sujeitos, havendo com isso, diálogos de maneira constante, procurando estabelecer os sentidos que a leitura pode apresentar.

Segundo Koch e Elias (2013, p. 10 - 11),

Na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Percebo que nessa concepção a leitura é uma prática interativa e muito complexa quanto à produção de sentido, que se estabelece através dos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização. Para tanto, é necessário que os envolvidos no processo comunicativo sejam detentores de saberes suficientes para que a interação seja concretizada.

Então, é confiando nesse propósito, que a concepção de leitura contemplada nesta pesquisa diz respeito a esta última concepção abordada, pois, fica claro que o verdadeiro

leitor é aquele que sabe interferir no tempo e no meio social adequadamente, sendo proficiente em relação às suas crenças, ou seja, o ideal é formar um leitor ativo e capaz de construir as suas próprias conclusões diante do texto lido e de forma significativa. Para tanto, há necessidade de envolver e/ou utilizar estratégias de leitura coerentes para a formação desses leitores e para que isso aconteça, é indispensável fazer algumas reflexões em torno do que é acreditado, quanto às concepções de leitura, pois, conforme Brito (2003), a leitura tem sido tratada em muitos casos, como uma prática conduzida à mitificação. Nesse sentido, esse estudioso chama a atenção dos leitores a respeito de como a leitura tem sido vista, a partir do seguinte pensamento: “A leitura, ao invés de ser compreendida como prática social, é imaginada como um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância”. (BRITTO, 2003, p. 99). A respeito da leitura como prática social, Zilles (2009, p. 137) explica que nesse sentido, “o ato de ler é concebido como fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, dele resultando, presumidamente, a construção de uma sociedade equilibrada, em que haveria justiça, produtividade e criatividade”.

Refletindo sobre esses pensamentos, Britto e Zilles valorizam a leitura como prática social, com isso, acredito na importância de repensar certas convicções em torno de concepções de leitura, pois, enquanto formadora de leitores e trabalhando com formandos nesta área, onde estes almejam tal perspectiva para suas ações futuras, é viável que a minha visão acerca da prática de leitura seja distanciada da mitificação dessa prática, enquanto concepção única de leitura. É necessário haver um melhor conhecimento sobre as teorias de ensino em torno da leitura, para desse modo, haver uma maior capacidade de cada um de nós, para que seja possível ir além do senso comum no que diz respeito a essa prática.

Dessa forma, a leitura não poderá ser desvinculada da história e, conseqüentemente, não pode ser permitido a alienação dos sujeitos em relação à mesma. Para tanto, é necessário trabalhar de forma consistente com o que é considerado adequado em torno da leitura, procurando entender o que, em relação à mesma, constitui-se mito e/ou leitura enquanto prática social.

Nesse viés, serão feitas algumas considerações em torno dos cinco mitos abordados por Britto (2003, p. 101-104), onde o mesmo descreve-os da seguinte forma:

1. Cada leitor tem sua interpretação;
2. O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades;

3. Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária;
4. A leitura é fonte inesgotável de prazer;
5. Quem lê viaja por mundos maravilhosos.

Os mitos em relação à leitura foram constituídos a partir de certas crenças por parte do sujeito leitor. Tais mitos não encontram bases teóricas para sua sustentação, pois os mesmos foram estabelecidos em decorrência de juízos de valor do tipo “bom” ou “mau”, como afirma (BRITTO, 2003, p. 101). Nesse sentido, ainda segundo esse estudioso, tais juízos de valor, vulgarizam:

noções vagas sobre a importância de ler que, funcionando como adágios dificilmente negáveis, porque validáveis na mesma medida em que podem ser refutados e preenchíveis com valores diversos de acordo com o arbítrio de quem o ouve, produzem um consenso aparente. (BRITTO, 2003, p. 101).

De fato, há uma valorização muito intensa dos mitos sobre a leitura. Percebemos que os mitos são vistos como “adágios” ou em outras palavras, como forma de sabedoria popular, sabedoria esta, adotada por muitos de nós. Por outro lado, devemos reconhecer que a leitura precisa ser vista a partir de outra dimensão, ou seja, precisa ser contemplada como prática social, porém é indispensável que reflitamos sobre os mitos estudados por Britto (2003) e por Zilles (2009).

Então, a partir de agora passo a me colocar sobre os mitos relacionados anteriormente, na expectativa de analisar certas noções consideradas vagas em torno dos mesmos e procurando dessa forma, comentá-los, respaldando-me nas considerações de Britto, principalmente, que discorreu sobre os mesmos de maneira bem significativa.

Nessa perspectiva, o primeiro mito é **“Cada leitor tem sua interpretação”** em torno de um texto. Segundo Britto, de certa forma, essa afirmação não é irreal, porém “sua descontextualização conduz a uma versão vulgar do idealismo filosófico, admitindo uma individuação absoluta dos gostos e interesses, desconsiderando que estes se constituem a partir de referências sócio-culturais” (BRITTO, 2003, p.101).

Sendo considerada a ideia de que **“Cada leitor tem sua interpretação”** como verdade absoluta, significa afirmar que é válida qualquer que seja a interpretação de um texto e isso seria algo inconcebível, mesmo levando em consideração que os sentidos dos textos são construídos pelos leitores. Conforme Britto (2003, p. 101-102), “A ideia de que cada leitor tem sua interpretação permite uma espécie de vale-tudo, em que o leitor aparece como a fonte original do sentido”. Nesse contexto, resalto que a intervenção pedagógica, no sentido de explicitar tais crenças ingênuas sobre leitura, é indispensável.

No que diz respeito ao segundo mito, **“O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos”**, percebo que há na afirmação uma ideia generalizada sobre a leitura. Segundo Britto (2003, p. 102), ler nessa perspectiva “aparece como um veículo de ilustração e uma forma de crescimento intelectual”. Apesar de ter um fundo de “verdade” na referida afirmação, na concepção desse estudioso “o conhecimento não é informação nem se mensura pela quantidade de informação disponível ou armazenada por algum sistema” (BRITTO, 2003, p.102).

Ressalto que para o sujeito ter capacidade de criticar situações que lhe cercam, é necessário que o mesmo esteja embasado suficientemente, com certas informações. Além disso, para a aquisição do conhecimento, que é gerado a partir de informações, é necessário que esse sujeito esteja inserido em um contexto histórico que lhe favoreça condições suficientes para adquirir informações, a fim de gerar saberes suficientes para a ampliação de seus conhecimentos. Em todo esse processo, o mais importante é a qualidade da leitura que é feita, contribuindo assim, para a formação do sujeito leitor.

Em se tratando do terceiro mito, **“Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”**, Britto (2003, p.103) diz que:

Uma das características mais marcantes da representação de leitura do senso comum é a ideia de que as pessoas se verdadeiras leitoras, ficam melhores, libertas de um estado de alienação, o que possibilita seu engajamento, a partir da vontade despertada pela própria leitura, em movimentos de solidariedade ou de transformação da sociedade.

Através desse mito observo que há uma afirmação de que a leitura é, em si mesma, capaz de levar à solidariedade. Trata-se, evidentemente, de um exagero, de uma afirmação insustentável. Não é aconselhável que a leitura seja vista por esse prisma, pois segundo Britto um povo pode apresentar comportamentos saudáveis, positivos, sem que isso esteja necessariamente vinculado à leitura redentora. Desse modo, na formação de professores, é imprescindível refletir sobre tal mito e ter clareza de que ninguém vai ficar melhor ou pior, etc., por se tornar leitor.

Nessa sequência de mitos, convido a refletir agora, sobre o quarto mito, intitulado **“A leitura é fonte inesgotável de prazer”**. Talvez este seja o mito mais contemplado em nosso meio. Na concepção de muitas pessoas, a “verdadeira” leitura é aquela que provoca prazer. Este costuma ser, de fato, o objetivo de aprender a ler e de ler. A respeito desse mito, Britto (2003, 104) afirma:

A aproximação da leitura ao prazer encontra sustentação em certa tradição da crítica literária que teoriza sobre a relação leitor-texto. A leitura prazerosa vincula-se à possibilidade de o leitor criar um envolvimento emocional com a narrativa literária ou com o texto poético, seja pela fruição estética, seja pela imersão no universo ficcional.

Esse mito está ligado diretamente à leitura que possibilita o afastamento do leitor do mundo real, onde a subjetividade se torna muito presente. Além disso, há uma promoção muito consistente em relação a esse tipo de leitura, no que diz respeito a adeptos da mesma. Segundo esse mito, o sujeito, para se tornar leitor, precisa encontrar na leitura “paixão, sedução, prazer e fantasia”. (BRITTO, 2003, p.104).

Quanto ao quinto mito intitulado **“Quem lê viaja por mundos maravilhosos”**, este está relacionado diretamente à leitura com foco no entretenimento, na diversão. Britto (2003, p.104-105) afirma, sobre esse mito, o seguinte:

A leitura seria uma forma de lazer intelectual, como ouvir música ou assistir a um espetáculo teatral, por mera distração, a fim de obter prazer passageiro numa fração de tempo que se espera passar com leveza. Daí porque ler, nesta perspectiva, está fortemente relacionado ao gosto e, ainda que não diretamente, ao texto ficcional.

Através dessa concepção de leitura o sujeito se encontra com o maravilhoso, o fantástico, típico da literatura. Além disso, proporciona um espaço muito ligado e apropriado a campanhas de divulgação de livros através de propagandas. Por outro lado, esse tipo de leitura não exige conhecimento prévio do leitor e o mesmo só precisa saber decodificar o código linguístico, para efetuar essa prática. Dessa forma, concluo a abordagem em torno dos cinco mitos estudados por Britto (2003).

Ainda tratando de concepções de leitura e focalizando o uso de estratégias de leitura para a formação de leitores, Zilles (2009) em seu artigo “LEITURA E MEDIAÇÃO DE RELATOS DE ESTUDANTES DE LETRAS”, permite a partir desse trabalho, uma reflexão sobre a prática da leitura. A autora também chama a atenção para os mitos tratados por Britto (2003).

Então, nesse trabalho, a pesquisadora “analisa relatos de estudantes de Letras, identificando concepções de leitura e leitor que revelam quem são os mediadores e que papel têm no aprender a ler” (Zilles, 2009, p.133).

Em sociedades letradas como a nossa, a leitura é uma das práticas indispensáveis em nossa vida. Independente do sujeito saber ler ou não o código linguístico, pois esse sujeito, certamente, em sua rotina do dia a dia fará uso da leitura direta ou indiretamente. Porém, havendo a possibilidade, a partir da educação formal, de contribuir para a forma-

ção de leitores ativos e que sejam capazes de efetivar a leitura como prática social, é dever de cada envolvido no processo de ensino, investir nessa contribuição, e assim, participar diretamente na formação desses leitores. Para tanto, como diz Zilles (2009, p. 134), “É preciso problematizar a leitura”. Nesse sentido, autora traz o seguinte pensamento:

A importância de coletar relatos de leitura de alunos, nos cursos de graduação ou de especialização voltados para a formação de professores, como forma de compreensão indireta das práticas e concepções de leitura, estabeleceu-se com clareza, em minha prática pedagógica na universidade, como consequência da leitura de Dalla Zen (1997). Essa autora defende o princípio de que a formação do professor não pode estar dissociada de sua história pessoal de vida, de seus valores e crenças. (ZILLES, 2009, p. 134).

Através dessa abordagem a autora mostra claramente uma das formas de problematizar a leitura, para com isso, ser percebido a concepção de leitura de certos leitores, com a finalidade de uma possível intervenção nesse processo, se necessário. Ressalto que, em seu trabalho, os participantes selecionados foram alunos de diferentes instituições, tanto de graduação quanto de especialização.

A pesquisadora, ao falar da importância de coletar relatos de leitura de alunos, deixa claro que se trata de um trabalho realizado a partir de narrativas. A esse respeito, J. Bruner (2001, p. 131 apud ZILLES, 2009, p.134) afirma: “O que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias e outros estados intencionais”.

Então, pelo exposto nesse pensamento, acredito que Zilles, ao desenvolver o seu trabalho a partir de narrativas, estava convicta da funcionalidade desse instrumento, para assim, chegar à concepção de leitura e de outros aspectos das ações dos envolvidos em sua pesquisa.

Então, a partir do momento em que tive conhecimento dessa prática, através de conversas com essa autora, que para minha sorte e privilégio, é minha orientadora, e também com um estudo na íntegra em torno desse trabalho intitulado “Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras”, me convenci da importância de trabalhar com narrativas ou memoriais de leitura, além de outros instrumentos, para, a partir disso, chegar a perceber qual a concepção de leitura dos participantes de minha pesquisa, além de outros aspectos que tratarei em outras partes deste trabalho. Ressalto que os participantes selecionados para este estudo são estudantes de Letras, de uma turma com a qual trabalho, neste período de 2015.1, e, no momento oportuno, explicitarei mais dados sobre esta turma. Porém, agora, pretendo voltar a refletir sobre o trabalho de Zilles (2009).

Anteriormente, mencionei a minha convicção em trabalhar em minha pesquisa com narrativas, envolvendo a minha própria sala de aula. Nesse sentido, Zilles (2009, p. 134) diz que: “ao debruçar-se criticamente sobre suas experiências, o (futuro) professor pode definir valores para a leitura na escola e na sociedade e persegui-los com seus alunos”. Então, quando surgiu a oportunidade de pôr em evidência a minha própria experiência enquanto professora de acadêmicos, que são futuros professores, principalmente de língua materna, resolvi estudar sobre teorias acerca de narrativas de leitura e com isso fundamentar parte deste trabalho, para, posteriormente, fazer uso dessa fundamentação para ajudar a sustentar as análises. No que diz respeito à narração, Britto (2003, p. 110), ressalta:

De todas as formas de apreensão da realidade, aquela que talvez seja a mais fundamental na história da humanidade é a narração. A narração significa a reconstrução, no plano simbólico, da ação vivida, da experiência realizada. Ela supõe a construção simbólica de um outro mundo, que é a projeção deste mundo vivido num outro, possível ou desejável. O tempo inteiro os homens e as mulheres se narram e constroem sua história de narrar.

Acreditamos que Britto, em sua abordagem, esteja também valorizando a narrativa constituída por relatos de memória, pois o mesmo nos esclarece que é impensável o nosso distanciamento da prática histórica da humanidade. Narrar é um ato que pode possibilitar a reconstrução de nossa concepção de vida em torno de algum ato vivido.

Então, falando em práticas sociais, vamos continuar refletindo sobre as práticas de leitura, que fazem parte das práticas sociais de nossa vida. Nessa perspectiva, Zilles (2009, p.135) relata que em sua pesquisa, em concordância com BOHN (2004), adotou “a visão sociointeracional da leitura, valorizando acima de tudo a interlocução do aluno com seus pares e seu professor para a co-construção de sentidos, que são sempre situados histórica e socialmente”.

Observamos, então, que a autora valorizou a leitura a partir de uma visão interacional, onde os envolvidos na prática da leitura (professor e aluno) comungam ideias semelhantes em torno dessa prática, na construção de sentidos do material lido, que está diretamente relacionado ao contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, segundo a autora, “os convites para significar feitos aos alunos os valorizam tanto no plano cognitivo quanto no plano socioafetivo e abrem múltiplas perspectivas para o seu desenvolvimento” (Zilles, 2009, p.135-136). A partir dessa visão, notamos que a leitura é caracterizada como prática social, relacionada diretamente com a

nossa história de vida, onde a participação do outro é importante para o processo interlocutivo.

De acordo com Terzi (2002 apud ZILLES, 2009, p. 136) há “dois aspectos que, [...], são fundamentais para que a interlocução professor-aluno seja realmente benéfica e produtiva: a afetividade e a valorização”. Terzi esclarece que entre aluno e professor, para que haja uma interação é necessário haver a presença de respeito entre os mesmos, além da confiança que um deve sentir no outro.

Nesse contexto, é indispensável que na relação de ensino aprendizagem, seja avaliado aquilo que é ensinado, pois para uma aprendizagem significativa é necessário que o aprendiz enxergue valor nesse ensino. Além disso, esta valorização precisa apresentar um caráter sociocultural, para assim, contribuir na formação de crenças e valores.

Na concepção de Zilles (2009, p.137), “não é preciso grande esforço para se perceber que a concepção sociointeracional de leitura não é a concepção predominante, nem no contexto social amplo, nem nas práticas escolares”.

Assim como Britto (2003), Zilles (2009) também faz alerta a respeito de crenças populares sobre a leitura (mitos) e convida a cada leitor para enxergar além do senso comum acerca de pensamentos em relação à prática da leitura. Para sustentar o seu posicionamento em relação aos mitos, Zilles (2009, p.140) afirma:

[...], importa destacar que, com tais mitos sobrepostos às atividades pedagógicas, dificilmente se alcançará o que consideramos ser a finalidade última do ensino de leitura na escola: o desenvolvimento da capacidade de ler criticamente. Para isso, a interlocução aberta e democrática em sala de aula é indispensável: é preciso que os alunos se sintam confiantes e tenham oportunidades para questionar, comentar, avaliar; é preciso também que se sintam apreciados e valorizados ao serem questionados, ao receber comentários e avaliações que os façam avançar em sua compreensão do mundo e de si mesmos.

Para que haja um ensino de leitura nos moldes que defende a referida autora, é importante a presença de um mediador de leitura que favoreça essa prática, não como aquele que se estabelece como dono da verdade, ditando regras, mas aquele capaz de interagir como facilitador/mediador do processo, dando oportunidade ao aprendiz em desenvolver o seu potencial criativo, adotando com isso, várias possibilidades de leitura, contanto que estejam vinculados à prática social.

Em se tratando de mediação, Zilles propôs em seu trabalho, baseando-se em sua concepção e de outros estudiosos, investigar a respeito de mediadores de leitura, tendo como participantes desse estudo, como já foi citado, graduandos e especialistas de dife-



rentes instituições de ensino e para o desenvolvimento de tal investigação, procurou responder os seguintes questionamentos:

1. Qual é a concepção de leitura que transparece nos relatos?
2. Quem é mencionado como mediador do processo de aprender a ler ou de formar o leitor?
3. Que papel é atribuído a este mediador?
4. Em que eventos de leitura familiares ou escolares o mediador é lembrado?
5. Qual a concepção de leitor que os relatos revelam?

Então, a partir dessas questões a pesquisadora desenvolve o seu trabalho, respondendo o que tinha sido questionado e assim, chegou a algumas conclusões, como:

- Os resultados da análise dos relatos foram apresentados sob a forma de respostas às perguntas;
- Os resultados mostraram que, de acordo com os relatos, a leitura não é vista como prática social, e sim como ato individual, (...) A leitura crítica praticamente não foi mencionada;
- O mediador lembrado foi, na maioria das vezes, um membro da família;
- Quanto à concepção de leitor, tornar-se leitor nos relatos, é tornar-se capaz de decifrar o código escrito; é também gostar de ler.

Zilles, em suas considerações finais, relata que em se tratando de mediadores de leitura, o professor do ensino fundamental se tornou ausente, porém a autora explica: isso “no sentido de não ser lembrado, não ser mencionado” nos relatos.

Ainda tratando da temática “concepções de leitura”, irei refletir mais um pouco através de um trabalho desenvolvido por Zilles e Kern (2012, p. 159), que mencionam:

Neste estudo, são examinados dados sobre narrativas na escola, em Santa Maria do Herval, RS, focalizando o papel dos professores como mediadores do processo de aprendizagem da leitura por crianças através da contação de histórias como prática pedagógica.

Para a realização do referido trabalho intitulado “CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CONTAR HISTÓRIAS NA ESCOLA”, os autores procuraram responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Os professores de SMH contam histórias a seus alunos em sala de aula?
- 2) Como, quando, por que e para quê?

De acordo com os autores o trabalho foi organizado da seguinte maneira:

[...] inicialmente, tratamos do papel da narrativa na vida, principalmente, da criança, na construção do conhecimento e na constituição e manutenção das culturas. A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa realizada com professores de SMH, a metodologia empregada e os resultados obtidos. Na discussão dos resultados e nas considerações finais respondemos as perguntas acima enunciadas. (ZILLES e KERN, 2012, p. 161)

Um dos resultados do estudo de Zilles (2009), em relação a mediadores de leitura, diz respeito à ausência de referência ao professor das séries iniciais, pois este não foi citado ou lembrado nas memórias dos participantes da pesquisa. Diante desse fato e também de outros estudos em torno do foco “importância da narrativa na vida humana”, Zilles e Kern tomaram a iniciativa de pôr em discussão o referido tema: “Narrativas em sala de aula”. De acordo com o estudo desses autores, muitos estudiosos têm refletido acerca de enfoques teóricos para o estudo de narrativas, tanto na perspectiva dos indivíduos, quanto na perspectiva das sociedades.

Na percepção de Zilles e Kern (2012, p. 162), além de outros aspectos, pesquisadores têm ressaltado, principalmente, “o papel das narrativas na constituição de nossas múltiplas identidades”.

Para estudiosos como Bruner (2001 apud ZILLES e KERN 2012, p. 163), as narrativas apresentam um valor incontestável com uma serventia diversificada e isso pode ser constatado com o seguinte pensamento:

As narrativas não servem somente para construir o mundo em que vivemos, mas servem também como instrumento para a constituição de um “eu”, um indivíduo social: é através das narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros.

Dessa forma, fica evidenciada a relevância das narrativas e quanto as mesmas contribuem para a constituição do eu, permitindo com isso, a organização de seus momentos vividos, a organização de sua própria história, chegando a ser útil no que diz respeito à sua identificação com um determinado grupo social. Assim, a valorização atribuída a elas é, de fato, indiscutível.

Vale lembrar que o ato de narrar ou contar história durante a nossa vida possibilita a construção e reconstrução de si próprio, por isso, de acordo com essa concepção, como afirma Zilles e Kern (2012, p. 163), “a narrativa tem um papel central no desenvolvimento da criança”. Além disso, os referidos autores ainda ressaltam que “as narrativas nos dão ampla margem de escolha e são o principal meio para estabelecermos nosso caráter único, que resulta de nos diferenciarmos dos outros”. Dessa maneira, é possível constatar a presença marcante e significativa do **eu**, mas respeitando a presença do outro, afinal, os sentidos são constituídos a partir da interação de ambos (eu e os outros).

Nesse sentido, é notável o caráter cooperativo entre narrador e ouvinte, fato este que contempla a interação entre ambos e assim vão construindo juntos a sua história.

Então, foi nessa perspectiva que a pesquisa de Zilles e Kern se desenvolveu. Ressalto que em relação ao contexto do desenvolvimento da pesquisa citada, aponto a comunidade “Santa Maria do Herval – RS”, onde diversas escolas foram visitadas durante esse estudo. A opção de pesquisa foi pela metodologia qualitativa, onde os autores realizaram cerca de 30 visitas de observação a escolas, envolvendo atividades diversificadas, dentre elas, a prática de leitura.

Nesse sentido, também foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada, realizada com professores da comunidade escolar, apontados como contadores de histórias, procedimento este, de fundamental importância para um estudo nesse universo, pois pode contribuir para a construção ou (re)construção da concepção de vida, em se tratando de ações desenvolvidas pelo ser humano, como ler, escrever, etc.

Segundo os autores, as concepções dos professores participantes da pesquisa, são assim definidas:

Pelo que pudemos auferir, com base nas visitas a escolas, contatos com a Secretaria de Educação do município (em duas gestões diferentes), bem como nos contatos com alguns professores que participaram do projeto como pais, a comunidade escolar acredita que a maioria dos professores de SMH não conta histórias em sala de aula com regularidade. (ZILLES e KERN, 2012, p. 174).

Ressalto que os estudiosos desse trabalho não fizeram um “levantamento exaustivo” acerca dos professores do município, dessa forma, não se trata de generalizar os resultados, de fato, a intenção desses pesquisadores não consistia nessa ideia de quantificar, o interesse nesta pesquisa foi em “relação ao papel da escola como agência de letramento”.

Quanto às ideias conclusivas desse estudo, observei que a primeira delas diz respeito a muitos professores não terem “costume de contar histórias em sala aula, na visão da própria comunidade” (ZILLES e KERN, 2012, p.175). Se por um lado os resultados da pesquisa revelaram que muitos professores não contam histórias em sala de aula, então outro resultado, automaticamente, “é que alguns costumam, sim, contar histórias”.

Os autores da referida pesquisa encerram seu trabalho com reflexões como as seguintes:

- Dentre os participantes que foram observados, entrevistados, etc, ficou evidenciado que são bem poucos os professores que contam histórias, independente do gênero, em sala de aula, como atividade pedagógica;
- Existe uma grande necessidade de incluir, na formação dos professores, uma compreensão mais profunda e ampla da importância da narrativa na vida da pessoa, na constituição da sociedade e na organização da cultura;
- Imperiosa necessidade de incentivar a prática de ouvir mais os alunos, de dar-lhes voz e vez, de valorizar suas contribuições.

Diante dessas reflexões aqui elencadas, reitero a grande significação de mais esse trabalho para a minha pesquisa, assim como para outras mais, e comungo incondicionalmente da ideia de desenvolver trabalhos que envolvam o estudo de narrativas, principalmente em estudos que tratem da formação de professores, pois através de narrativas é possível ativar a nossa memória para com isso construir e/ou reconstruir a vida de cada ser. Zilles e Kern, finalizando o seu trabalho, chamam a atenção para o relato a seguir, que exalta a leitura e trata literatura como encantamento, mas sem negar o caminho do saber. Veja o relato:

Mas o melhor [da aula] era quando ela [a professora] nos mandava guardar os objetos. A gente deixava o caderno, guardava o lápis e a borracha dentro do estojo e esperava com os braços cruzados sobre a carteira. Assim, ela continuava mais um pedaço da história. Parecia com a Sant'Ana da capela com o livro no colo. Eu não acreditava que podia existir outro céu além da nossa sala de aula. Ficava intrigado como num livro tão pequeno cabia tanta história, tanta viagem, tanto encanto. O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito, como a professora sabia. O livro me abria caminhos, me ensinava a escolher o destino. (QUEIRÓS, 2009, p. 27 apud ZILLES e KERN, 2012, p. 195)

Realmente, nesse relato é possível contemplar o indescritível valor das narrativas, levando em consideração o que elas podem revelar, etc.

Afirmo a partir dos enfoques tratados nesta seção, que os três textos aqui abordados, LEITURA E PARTICIPAÇÃO - Britto (2003); LEITURA E MEDIAÇÃO NOS RELATOS DE ESTUDANTES DE LETRAS – Zilles (2009) e CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CONTAR HISTÓRIAS NA ESCOLA – Zilles e Kern (2012), impulsionaram a minha convicção em trabalhar também com narrativas neste estudo. Desse modo, as reflexões feitas através desses textos, realmente me inspiraram e contribuíram para a minha prática pedagógica. Então, como foi presenciado, esses trabalhos estão vinculados à fundamentação teórica desta pesquisa, assim como também, recorrerei mais tarde a esses embasamentos, para assim, sustentar grande parte das análises. Então, é também nesse contexto que situo este trabalho.

### 2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: MEDIAÇÃO NECESSÁRIA

A prática da leitura tem sido muito discutida entre professores, pesquisadores e demais pessoas que valorizam o ato de ler. Vários estudos voltados para este aspecto têm sido realizados em nosso país e não podemos negar que avanços nessa área são perceptíveis, porém, os mesmos não estão sendo suficientes para sanarem as dificuldades

que muitas pessoas sentem, diante de ações que precisam ser desenvolvidas no dia a dia. Possivelmente, as dificuldades existem porque discutem a leitura em si, e não a leitura como parte integrante necessária de práticas sociais, como postulam os estudos no âmbito da concepção de letramento ideológico.

Diante desse contexto, investo no estudo de estratégias de leitura, a fim de proporcionar para crianças, jovens e adultos modos de agir, a fim de proporcionar a realização da leitura de textos pertencentes a variados gêneros de tal maneira que haja uma compreensão daquilo que é lido, além do processo de decodificação.

Considero que a leitura de um texto só se efetiva concreta e satisfatoriamente quando o leitor consegue atingir o nível de sua compreensão, tendo em vista um enfoque social e não individual. Nesse sentido Marcushi (2008, p. 229 – 230) afirma:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e em um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Analisando esse pensamento, cheguei à conclusão de que a dificuldade de compreensão em torno do que é falado ou lido poderá ocasionar uma série de problemas, pois quando se fala, é esperado que o interlocutor entenda o que foi dito, caso contrário ações importantes poderão deixar de ser concretizadas por falta de um elo comunicativo. Quanto a situações que envolvem uma leitura com pouca compreensão, cito, como exemplos de materiais que podem inibir uma compreensão leitora satisfatória, os testes realizados em aula, avaliações de concursos, vestibulares, leitura de textos acadêmicos.

Dessa forma, acredito que estratégias de leitura adequadas poderão contribuir para um melhor e maior índice de compreensão leitora entre autor-texto-leitor. Contribuindo com essa ideia, Solé (2008, p.44) diz que “Ler é compreender e que compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Diante disso, vale mencionar que, quando se ler um texto e é atribuído significado ao mesmo, é possível afirmar que ler nessas circunstâncias torna-se uma prática útil para a vida do ser humano, pois dessa forma o leitor é capaz de atribuir sentido ao texto lido.

Então, de acordo com esse contexto, indago: afinal, em que consistem as estratégias de leitura que podem contribuir para a compreensão de textos? Refletindo em torno desse questionamento, Solé (2008, p.69 - 70) afirma:

As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Partindo desse pressuposto, as estratégias de leitura são procedimentos e os mesmos são conteúdos de ensino, então, para que haja compreensão dos textos, é necessário que as estratégias de leitura sejam ensinadas, porém não se deve tê-las como técnicas, receitas infalíveis, pois as estratégias de leitura devem ser vistas apenas como um caminho capaz de conduzir alunos e professores para encontrarem soluções no que diz respeito à falta de compreensão leitora e formando com isso, leitores competentes, capazes de interagirem no meio social.

A partir do exposto, observo no que consiste uma estratégia de leitura, então, o que resta agora, é saber que estratégias são viáveis ensinar e como ensiná-las para serem utilizadas de forma conveniente, respeitando o tempo e o espaço a serem utilizados. De acordo com algumas pesquisas realizadas, Duke e Pearson (2002), identificaram alguns tipos de estratégias de leitura que têm auxiliado no processo de compreensão, no que diz respeito à aquisição da leitura. Tais estratégias recebem a seguinte denominação:

- Predição – implica em antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão;
- Pensar em voz alta – é quando o leitor verbaliza seu pensamento enquanto lê;
- Análise da estrutura textual – auxilia os alunos a aprenderem a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo lido;
- Resumir as informações do texto – facilita a compreensão global do texto, pois implica na seleção e destaque das informações mais relevantes do texto;
- Representação visual do texto – auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem, algumas das palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo;
- Questionamento – questionar o texto auxilia no entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que permite ao leitor refletir sobre o mesmo. Pesquisas indicam também que a compreensão global da leitura é melhor quando alunos aprendem a elaborar questões sobre o texto.

Além das estratégias de leitura indicadas por Duke e Pearson (2002) através de algumas pesquisas, menciono também, seis outras estratégias abordadas por Palincsar e Brown (1984 apud SOLÉ, 2008, p. 73 - 74):

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
2. Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial;
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”;
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação;
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

As estratégias anteriormente relacionadas por Duke e Pearson (2002) e Solé (2008) apresentam características ou objetivos de leitura que acontecem (antes, durante e depois) da leitura, mas o fato é que as estratégias são integradas no decorrer do processo de leitura. Duke e Pearson afirmam que antes da leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos). Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem do texto pelo leitor. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido.

Em Solé, acontece algo semelhante, pois é mencionado que as estratégias que permitem a identificação dos objetivos de leitura, assim como a ativação do conhecimento prévio estão vinculadas às posições de antes e durante o ato de ler. Já as estratégias que permitem estabelecer inferências de diferentes tipos são aquelas vivenciadas durante a leitura. E as que são dirigidas a rever o conteúdo, a resumir-lo e a desenvolver mais e melhor o conhecimento obtido através da leitura, são as estratégias presentes durante e depois da leitura. Como se pode observar, uma leitura precisa ser realizada a partir de um planejamento, é necessário se estabelecer ou prever objetivos que se almeja alcançar antes de efetuar uma leitura aleatoriamente, sem saber onde e como pretende chegar. Ou seja, definir ações, como: para que ler este texto? O que eu vou fazer com isso que eu vou aprender lendo este texto?

Dessa forma, sustento a ideia de que a importância do ato de ler em nossa vida é indiscutível, mas é preciso ler mais e da melhor forma possível, pois somente assim é possível ter êxito em situações variadas no cotidiano. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2012, p.87) afirma:

Há um consenso entre os teóricos e professores, segundo o qual a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias.

Partindo desse pressuposto, creio que realmente através da leitura o indivíduo faz várias conquistas ou aquisições e o conhecimento faz parte desse rol de conquistas, possibilitando desse modo o desenvolvimento desse indivíduo em relação ao seu papel perante à sociedade.

Então, diante disso, é inegável que a capacidade leitora sendo desenvolvida, concretiza inúmeras possibilidades de realizações do ser humano, seja no sentido de tornar viável a sua autonomia, para assim ser capaz de a partir de ideias diversas, chegar ao ponto de refletir criticamente a partir de tais ideias, conquistando com isso o seu espaço no mundo letrado e realizando práticas sociais, tanto através da leitura quanto da escrita.

## 2.4 LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

A finalidade desta seção é abordar os conceitos de letramento, de modelos autônomo e ideológico de letramento, além de tratar das concepções de eventos e práticas de letramento, compreendendo a leitura e a escrita como parte de práticas sociais. Essa abordagem será ancorada nos estudos de Street (1984, 1993, 2012, 2014); Barton e Hamilton (2000); Ivanic (2004); Hamilton (2002); Kleiman (1995, 2001, 2005, 2008); Rojo (2009) e Magalhães (2012).

### 2.4.1 Letramento: Conceitos discutidos

O termo letramento provém do inglês *literacy* e, inicialmente, os estudos do letramento eram voltados para o indivíduo e centrados em uma perspectiva cognitiva. Com o passar dos anos, essa perspectiva cognitivista deu lugar a concepções e aplicações desses estudos nas ciências sociais. Atualmente, segundo estudiosos como Kleiman (2008, p. 18-19), letramento pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usavam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.



Nesse sentido, é possível observar que o letramento hoje tem como foco as práticas voltadas para o meio social, fazendo uso da escrita a partir de um determinado contexto, almejando com isso, fins estabelecidos. Vale ressaltar que os novos estudos em torno do letramento foram ampliados a partir da publicação da obra de Street em 1984. Tal obra foi divulgada no Brasil, principalmente por Kleiman (1995). Street contrasta dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. E é para esses modelos que volto a minha atenção na próxima subseção.

#### 2.4.2 Concepções de modelos autônomo e ideológico de letramento

Street, através de sua obra que inaugurou novos estudos do letramento, afirma que há dois enfoques nesses estudos, denominados de modelos autônomo e ideológico de letramento. Segundo esse autor (1993, p.5), o modelo autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Já o modelo ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

Com base nesses enfoques, percebo que o modelo autônomo de letramento implica no contato com as práticas de leitura e escrita de forma autônoma, resultando assim em práticas cognitivas. Nesse sentido, Rojo (2009, p. 99) afirma que “o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo apontasse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”.

Ainda sobre concepção do letramento autônomo, Ivanic (2004 apud MAGALHÃES, 2012, p. 27), afirma que é um modelo “descontextualizado e forte no contexto acadêmico, e, por conseguinte, no ensino da leitura e da escrita”. Para que se tenha professores formados nas academias de forma pertinente é necessário que os mesmos, durante a sua vida escolar e, principalmente, acadêmica, tenham participado de práticas sociais em que a leitura e a escrita sejam construtivas para que possam, no exercício de sua profissão, propiciar o mesmo com seus alunos.

Friso, ainda, que os atuais professores que foram assistidos em seu letramento escolarizado através do modelo autônomo, dependendo de sua formação, terão a tendência de não valorizar uma leitura e escrita que constituem as práticas sociais.

Quanto ao modelo ideológico de letramento, constato que o sentido de um texto não está vinculado à sua estrutura ou a outros elementos como os de sua textualidade. É possível atribuir sentido a um texto, através desse modelo, por exemplo, levando em consideração as suas condições de produção, avaliando o seu contexto.

Então, a partir desse pressuposto, verifico que o modelo ideológico de letramento apresenta-se em contextos variados e que o mesmo abrange também práticas de letramento conquistadas fora do universo escolar.

Vale lembrar que o letramento constituído nesses moldes concretiza o que é denominado de múltiplos letramentos, pois é considerado com suas respectivas variações no tempo e no espaço. Nessa perspectiva de múltiplos letramentos, Street (1984) classifica os letramentos em dominantes e marginalizados ou de resistência. Hamilton (2002, p. 4) concorda com essa ideia e chama os letramentos dominantes de “institucionalizados” e os distingue dos letramentos locais “vernaculares”. Hamilton afirma que os letramentos dominantes estão vinculados à escola, às igrejas, ao local de trabalho, etc. Os letramentos vernaculares não são sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas são provenientes da vida cotidiana.

Os letramentos dominantes, no geral, são mais privilegiados pela escola, em relação aos locais. Estes, ao contrário dos dominantes, não contemplam regras gramaticais e linguísticas, mas constituem a linguagem social e dessa forma, precisam ser valorizados, sem sofrer discriminação social. Rojo (2009, p.103) afirma que o *intertenês* ou *bloguês* são exemplos de letramentos locais que são desprezados pela escola. Acredito que muitos professores reconhecem o valor dos letramentos locais, porém devido à sua formação, não conseguem avaliar a importância das variações que a língua apresenta no tempo, no espaço.

Para um melhor entendimento em torno do letramento, tanto no ambiente da escola quanto em outros locais, além do conceito de letramento, das reflexões feitas sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento, é indispensável fazer algumas considerações acerca de eventos e práticas de letramento.

#### 2.4.3 Eventos e práticas de letramentos

Heath (1982 apud STREET, 2014, p. 173) define um evento de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Kleiman (2008, p. 40), comunga desta definição, pois para esta autora evento de letramento consiste em “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Partindo dessa definição, fica claro que eventos de letramento correspondem ao momento em que o processo de interação entre os indivíduos é manifestado através do uso de textos escritos, onde os mesmos podem ser lidos, comentados ou até mesmo elaborados.

Quanto ao conceito de práticas de letramento, de acordo com Street (2012, p. 77), tais práticas correspondem a uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”.

Desse modo, posso afirmar, que as práticas de letramento são organizadas pelas instituições sociais, inclusive pelas famílias e pelas relações de poder. Além disso, posso constatar que as práticas são abstratas e se concretizam através dos eventos de letramento.

É por meio das práticas de letramento, que produzimos significados em atividades baseadas na leitura e na escrita. Segundo Barton e Hamilton (2000), “as práticas de letramento são intencionais, premeditadas e encaixadas em objetos sociais mais amplos e práticas culturais”. As práticas de letramento podem atender as necessidades escolares ou sociais. Em se tratando do aspecto escolar a aprendizagem é quase sempre voltada para a atividade de avaliação, a escola na maioria das vezes, manipula as atividades de leitura e de escrita no que diz respeito aos seus usos sociais. Já na vida do dia a dia as referidas práticas acontecem naturalmente, ou seja, o uso da leitura e da escrita é constatado em contextos reais.

Nesse sentido, é possível dizer que, quando se assiste a uma missa ou culto, ao ministrar aulas, enviar um e-mail, preencher algum tipo de formulário, escrever uma carta, fica evidenciado o uso de formas culturais relacionadas com a leitura e/ou com a escrita em situações reais da vida. Geralmente, a escola não contempla tais práticas e o ideal seria um menor distanciamento entre as práticas de letramento. Essa ideia é sustentada por estudiosos como Kleiman (2005, p. 23) quando afirma:

[...] quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Nessa perspectiva, Bunzen e Mendonça (2006, p.17) fazem uma alerta, afirmando que “A relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita também é posta em discussão no âmbito da formação docente”. Kleiman (2001, p. 43) também concorda com essa ideia, afirmando: “As práticas de letramento do professor devem ser pensadas de forma contextualmente situada”. Concordo com tais enfoques, pois os participantes desta pesquisa, como já foi mencionado, são futuros profissionais docentes e através das memórias registradas em suas narrativas foi possível perceber o quanto tais acadêmicos almejam práticas de letramento contextualizadas nas ações pedagógicas.

Nesse viés, a partir desses anseios, tenho procurado agir em meu fazer pedagógico situações que contemplam atividades diversas, como valorizar os atos de ler e escrever a partir de objetivos planejados de forma adequada, para assim atingir as ideias almejadas. Na tentativa de ampliar a reflexão sobre a questão da formação docente, é que abordarei a seguir, alguns enfoques sobre narrativas ou memorial de leitura.

## 2.5 MEMORIAL DE LEITURA

Esta seção visa fazer uma reflexão sobre a importância de memoriais de leitura na formação de acadêmicos de Letras, como estratégia pedagógica que busca a (re)construção e ressignificação de suas práticas leitoras.

Considero que o memorial de leitura deveria ser uma estratégia pedagógica vinculada às atividades desenvolvidas nos cursos de formação de professores, pois através da produção de narrativas é possível os alunos contemplarem suas lembranças passadas, refletir sobre as mesmas no presente, revivê-las e melhor prepará-los para promover ações futuras como docentes.

Em relação a essas vivências, Peres (2011, p. 177 apud CARVALHO e CORRÊA, 2012, p. 1-2) aborda: “na medida em que o sujeito pensa em si, muitos aspectos do vivido podem vir à tona para contribuírem como processo de formação posterior”. Nesse sentido, Carvalho e Corrêa (2012, p. 1), concordam com a ideia quando afirmam:

Tem-se como pressuposto que o memorial, advindo do trabalho da memória, possibilita a significação e a ressignificação do sujeito sobre sua história de vida, tornando-se um ciclo de construções e reconstruções.

O valor atribuído aos memoriais é incontestável e, dependendo do objetivo que se pretende alcançar através dos mesmos, é contemplado uma de suas modalidades. Severino (1941, p. 245) diz que o memorial é “uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”.

Reitero que o memorial pode ser utilizado em variadas áreas do conhecimento, atendendo diferentes necessidades. No meio acadêmico, de acordo com Passeggi (2011, p. 21), são notadas três modalidades de memoriais: o memorial acadêmico, que é produzido por professores, pesquisadores no ensino superior, o memorial de formação, também produzido no meio acadêmico, mas desenvolvido pelos discentes, modalidade esta, utilizada em nesta pesquisa com os acadêmicos de uma turma de Letras do V período de uma universidade pública, onde os mesmos narraram suas memórias desde o primeiro contato com a escrita até os momentos atuais.

A terceira e última modalidade, diz respeito ao memorial autobiográfico. Segundo o autor a finalidade deste tipo de memorial não é somente institucional, como nos dois mencionados anteriormente. Esta modalidade aborda uma escrita reflexiva, crítica, apontando os acontecimentos que mais se destacaram, objetivando situar o personagem desse memorial no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir.

Dessa forma, as narrativas são elaboradas com fins que vão além de simples relatos, as mesmas podem trazer consigo uma significação muito valiosa para a vida do ser humano, a ponto de possibilitar a esse ser, por exemplo, a relembrar e contar suas memórias e, assim, ao lê-las e ao discutir com os colegas o que foi contado, ter consciência de sua história como leitor.

Desse modo, seria interessante que o memorial de leitura dos alunos pesquisados fosse não apenas um texto institucional, mas que se revestisse também de características da autobiografia e de sua importância pessoal. Fortalecendo essa ideia, Bruner, (2011 apud ZILLES e KERN 2012, p. 163), afirmam:

As narrativas não servem somente para construir o mundo em que vivemos, mas servem também como instrumento para a constituição de um “eu”, um indivíduo social: é através das narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros.

Partindo desse pressuposto, verifico que a constituição do “eu” faz parte de uma necessidade vital, para que se sinta pertencente a um grupo social de maneira mais

significativa. Dessa forma, é possível, através das narrativas, haver uma organização, reviver experiências e constituir a própria história no memorial.

Além disso, os memoriais de leitura possibilitam a tomada de conhecimento das reflexões dos alunos sobre a prática leitora, mas também possibilitam perceber “os discursos, as concepções de linguagem, de leitura e de escrita”, (MARTINS, 2005, p. 186).

A partir do exposto, entendo que os memoriais de leitura sejam instrumentos necessários para fazerem parte das atividades acadêmicas, como estratégias pedagógicas, possibilitando não somente abordar experiências vividas, mas oportunizando momentos de reflexão, como afirma Peres (2011, p.179) “Podemos juntos ter a oportunidade de revelar os nossos repertórios existenciais em direção a construção de processos e projetos que tem na reflexão o caminho para uma transformação de sentido”.

Reafirmo, então, que memoriais de leitura correspondem a um dos instrumentos de pesquisa que podem contribuir objetivamente para a formação de professores, no sentido de proporcionar reflexões acerca dessas memórias, para com isso, (re)construir e ressignificar a concepção de leitura dos envolvidos nesse processo.

No capítulo seguinte desta pesquisa, irei fazer uma abordagem, no que diz respeito à metodologia da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo é uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativista, contemplando aspectos da pesquisa ação, em que se considera a leitura e formação docente do profissional de Letras, situando a memorização da prática leitora, através de narrativas de experiência pessoal. As informações para a geração dos dados foram obtidas na sala de aula da própria professora pesquisadora, situação que considero muito valiosa, pois segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.32):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Enfatizo também, que a pesquisa qualitativa tem sido muito praticada e valorizada nos últimos anos e, como afirma Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido pluralização das esferas de vida”. Com base nesse pressuposto, acredito que este estudo realmente apresenta características de uma pesquisa qualitativa, e para me assegurar ainda mais desse fato, cito Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) ao dizer que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Então, são essas as bases metodológicas que pretendo seguir ou adotar nesta pesquisa.

#### 3.1 PERCURSO

Após meu afastamento de sala de aula, durante um período de três semestres (2013.2 –2014), devido a problemas de saúde relacionados à minha voz, retorno no primeiro semestre de 2015, tendo oportunidade de realizar esta pesquisa em minha própria sala de aula. Isso é, sem dúvida, algo muito gratificante, principalmente, porque através da realização deste estudo pude enxergar melhor, certos problemas, especialmente, em se tratando do meu agir, no que diz respeito à contribuições no que diz respeito à efetivação da prática de leitura de acadêmicos de Letras.

Nos últimos seis anos, tenho trabalhado com Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano (com uma carga horária de 225 horas, quanto no Ensino Médio (180 horas), desenvolvendo atividades, como: estudos de textos voltados para as práticas de leitura, de escrita, de análise linguística e outras, além de orientar os alunos para que os mesmos se dirijam às escolas-campo de Ensino Fundamental e/ou Médio, conforme o estágio a ser desenvolvido, com o propósito destes observarem a prática pedagógica de professores regentes e posteriormente assumirem o processo de regência nas turmas observadas.

Enquanto Professora Supervisora de Estágio, durante todo esse tempo, tenho ouvido muitas queixas dos alunos estagiários em relação à postura de vários professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no sentido de que a maioria de suas aulas são destinadas ao estudo da gramática normativa, deixando o menor tempo possível para o desenvolvimento das práticas de leitura e produção textual que levassem em consideração os vários gêneros que a língua apresenta. Tal situação tem ficado apenas em nas discussões e conseqüentemente nos relatórios escritos que são produzidos durante o estágio para serem avaliados e posteriormente desenvolvidos para os acadêmicos.

Porém, com a realização desta pesquisa, tendo tais acadêmicos como parceiros e os instrumentos de pesquisa utilizados, foi possível objetivar melhor as discussões em sala de aula, pois estes apontaram, através das narrativas, das entrevistas e de outras produções desenvolvidas, baseadas em textos estudados (com foco na leitura), aspectos que em outros momentos eu não tinha presenciado, como por exemplo, ouvir relatos detalhados de suas experiências, tanto em relação às suas concepção de leitura, quanto em torno de outros enfoques e de forma muito sincera.

Talvez isso antes não tenha acontecido por falta de oportunidade aos outros alunos, de semestres anteriores, de trabalhar com materiais e estratégias de estudo com as



quais os mesmos se identificassem, como o que está acontecendo neste semestre. Possivelmente, por conta disso, esses alunos não se sentiram à vontade para evidenciar os seus posicionamentos diversos, tanto por escrito, quanto oralmente, assim como esta atual turma está fazendo.

Certamente, perspectivas de mudanças em meu fazer pedagógico já são uma realidade. Falando em meu agir, vamos acompanhar um pouco do meu percurso neste semestre, no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho relacionado a esta dissertação.

Neste semestre de 2015.1, as aulas da universidade iniciaram dia 16 de março e o primeiro encontro que tive com a minha turma foi dia 19/03. Houve uma conversa sobre o cronograma de atividades a serem desenvolvidas durante o período, onde seria cumprida uma carga horária de 225h, envolvendo etapas a serem trabalhadas na universidade e nas escolas - campo de estágio. Na universidade, havendo um encontro semanal, durante um período de 5 horas aula de 50 minutos cada hora. Anunciei também que, no decorrer das atividades desenvolvidas na universidade, iríamos estudar alguns textos, principalmente textos focados na prática de leitura, mas isso aconteceria mais ou menos a partir da metade do semestre, após cada estagiário ter se “acertado” com a escola campo, já efetuando a etapa de regência, afinal eles deveriam ministrar aulas em todos os anos (6º ao 9º ano).

Vários dias se passaram, as microaulas na universidade e as aulas nas escolas - campo de estágio já estavam em fase de conclusão, então, diante disso, no mês de maio, uma nova etapa de estudos, dessa vez envolvendo textos com foco na leitura, foi negociada. Foi a partir desse momento que trabalhamos na geração dos dados para esta pesquisa. Inicialmente, conversei com a Chefe do Departamento de Letras, para que a mesma cedesse uma das turmas para que eu desenvolvesse meu estudo, de preferência a única que eu já estava trabalhando com ela no corrente semestre, pois a intenção era fazer pesquisa ação. Então, depois que apresentei a proposta com certos detalhes, prontamente a Chefe concordou com a minha solicitação.

O próximo passo foi conversar com a minha turma do V Período de Letras sobre a proposta em foco e as acadêmicas e o único aluno concordaram plenamente com a ideia. Durante essa conversa dei garantias aos alunos que eu seria muito ética com eles em relação aos dados a serem gerados para a pesquisa, onde os seus verdadeiros nomes não seriam divulgados. Nesse sentido, eu iria nomeá-los com pseudônimos, com isso,

mesmo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE não tendo sido enviado ao Comitê de Ética, assim como o Termo de Anuência, os cuidados necessários foram tomados.

Esclareço que para a realização deste trabalho com outros participantes, no caso do Ensino Médio, todas as providências foram tomadas em tempo hábil, junto ao Comitê de Ética da UNISINOS, mas devido alguns problemas relacionados aos primeiros participantes, foi necessário algumas mudanças e para tanto, não havia mais tempo para a tramitação dos termos junto ao Comitê, enviando novos termos relacionados com os atuais participantes, desta vez envolvendo o curso superior, mas persistindo com o mesmo foco principal que diz respeito à leitura. Nesse contexto, afirmo que toda a ética necessária em relação a este trabalho está garantida. Dessa forma, tudo foi organizado e o trabalho em pauta iniciado. Todas as atividades foram desenvolvidas no espaço de 03/06 a 02/07/2015.1. Foi o período em que a dedicação foi plena no que diz respeito à geração dos dados desta pesquisa.

Elenco no quadro a seguir, todas as atividades que foram desenvolvidas durante esse período, para uma melhor visualização. Dessa forma, segue o cronograma:

| Quadro 1: Cronograma de realização   |          |     |
|--|----------|-----|
| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES   | DATA     | H/A |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de narrativas orais: relatos de experiências enquanto leitores.</li> </ul>   | 03/06/15 | 06h |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição e leitura silenciosa do texto <b>Concepções de professores sobre contar histórias na escola –(Zilles e Kern, 2012).</b></li> </ul>   | 10/06/15 | 06h |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão em torno do texto <b>Concepções de professores sobre contar histórias na escola –(Zilles e Kern, 2012).</b></li> <li>• Distribuição e leitura silenciosa do texto <b>Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras –(Zilles, 2009).</b></li> </ul> | 11/06/15 | 06h |

|   |          |     |
|---|----------|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão em torno do texto <b>Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras –(Zilles, 2009)</b>.</li> <li>• Produção textual escrita: Perfil de professor de leitura que considera ideal e almeja ter.</li> </ul>  | 18/06/15 | 06h |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição e leitura do texto <b>Leitura e participação – (Britto, 2003)</b>.</li> <li>• Realização de entrevistas semiestruturadas.</li> </ul>  | 25/06/15 | 06h |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão em torno do texto <b>Leitura e participação –(Britto, 2003)</b>.</li> <li>• Considerações reflexivas a respeito de textos já estudados: a) <b>Concepções de professores sobre contar histórias na escola –(Zilles e Kern, 2012)</b> e b) <b>Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras –(Zilles, 2009)</b>.</li> <li>• Produção textual escrita: Posicionamentos a respeito do que revelaram os textos estudados: a) <b>Concepções de professores sobre contar histórias na escola –(Zilles e Kern, 2012;</b> b) <b>Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras – (Zilles, 2009)</b> e c) <b>Leitura e participação –(Britto, 2003)</b>.</li> </ul> | 02/07/15 | 07h |

Com a concretização dessas atividades, os dados deste estudo foram gerados.

Para deixar mais claro os nossos procedimentos de geração dos dados e as características dos materiais assim obtidos, tratarei a seguir de cada um.

Solicitei aos colaboradores que produzissem narrativas orais, a serem gravadas, em que relatassem suas experiências com a leitura, desde o primeiro contato com a escrita até os dias atuais, enquanto acadêmicos. Tais produções foram realizadas antes das atividades relacionadas aos textos com foco na leitura.

Dessa forma, os relatos foram produzidos, tendo como base o conhecimento de mundo dos alunos, adquirido a partir de suas vivências, experiências, acesso a bens culturais, etc. Essa atividade, como já ficou claro, foi desenvolvida oralmente e

aconteceu na própria sala de aula, dia 03/06/15 e foi registrada em áudio, sendo alguns aspectos registrados em diário de campo.

Após o relato de cada narrativa, alguns participantes fizeram certas reflexões acerca das mesmas e destacaram, em particular, as coincidências existentes entre alguns relatos. A esse respeito, cito a ausência de menção à escola em relação à prática da leitura nas séries iniciais, a participação da família, principalmente a figura da mãe como mediadora no processo de alfabetização e o despertar para as primeiras leituras. Outro aspecto também enfático foi o fato de vários acadêmicos mencionarem que despertaram significativamente para a prática da leitura somente a partir do ingresso na universidade.

Reflexões sobre esses e outros aspectos presentes nas narrativas dos acadêmicos são feitas com o intuito de valorizar as experiências vividas pelos mesmos. Além das narrativas, houve também trabalho com a leitura e discussão dos textos mencionados no quadro do cronograma de atividades, trabalho também realizado para contribuir na geração dos dados, onde um dos objetivos a ser alcançado foi vivenciar experiências de leitura a partir dos referidos textos. Essas atividades foram vivenciadas nas seguintes datas: 11,18/06 e 02/07/2015. Com isso consegui mobilizar quase toda a turma e a mesma participou de forma entusiasmada, intensa, reflexiva e até mesmo questionadora.

As produções textuais escritas foram desenvolvidas nos dias 18/06 e 02/07. A primeira tratou de uma abordagem sobre o perfil de professor de leitura que cada aluno considerasse ideal e almejasse ter. Esta produção foi solicitada para os alunos desenvolverem a partir das discussões em sala e por outras experiências vivenciadas pelos participantes em seus percursos de vida, seja percurso familiar ou relacionado à sociedade de modo geral, pois acredito que a escolha profissional depende de uma série de fatores.

A segunda produção, realizada no dia 02/07, teve como motivações principais a leitura dos três textos contidos no cronograma de realização (Quadro 1), e as respectivas discussões realizadas em torno dos textos em foco. Esta última produção objetivou, principalmente, fazer um relato crítico, discorrendo sobre o que compreenderam a respeito dos textos estudados.

Continuando as reflexões sobre o andamento dos trabalhos desenvolvidos, mais uma importante atividade foi realizada: **as entrevistas semiestruturadas**, que aconteceram no dia 25/06. Dez colaboradores foram entrevistados, em um espaço de

quase três horas de duração. Esta atividade foi muito gratificante, pois através dela, obtive várias revelações e reafirmações de alguns aspectos já revelados a partir de outros instrumentos, situação esta, que só favorece para a triangulação de dados.

Nesse contexto, ressalto que os dados das narrativas, dados das entrevistas semiestruturadas foram analisados sistematicamente e apresentados detalhadamente como resultados, enquanto que outros textos que foram produzidos com o objetivo de abordar o perfil ideal do professor de leitura e o perfil que os participantes almejam ter quando se tornarem docentes, atuando em suas aulas, foram examinados seletivamente, relacionando-os com os resultados em busca de confirmação mediante triangulação.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Estudos Superiores de uma Universidade Pública do Estado do Maranhão em uma turma do Curso de Letras do V Período–Habilitação Português/Inglês e respectivas literaturas. O estudo foi desenvolvido nas aulas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa - Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, contemplando 6h/a semanais de 50 minutos cada aula. Mesmo tendo essa carga horária considerada satisfatória, foi necessário utilizar algumas horas extras para a concretização das atividades previstas. Tal alteração da rotina (participar deste trabalho de pesquisa) não desanimou a turma, pois a cada atividade proposta, notei o envolvimento da turma de forma bem ativa. Além disso, foi possível a pesquisa ser desenvolvida através desta disciplina, sem resistência, devido ao fato de a mesma já contemplar tarefas envolvendo práticas de leitura, produção textual e seu conteúdo era relevante para os estágios em que estavam envolvidos. O diferencial desta vez é que o trabalho foi feito de forma mais centrada na prática da leitura e com produções textuais, tanto orais, quanto escritas, com objetivos bem definidos.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Contei como participantes desta pesquisa alunos de uma turma do V Período de Letras e a professora de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa (Ensino Fundamental e Médio) – que é a própria pesquisadora. A referida turma é constituída por 14 acadêmicos, sendo um do gênero masculino e 13 do gênero feminino. Dentre esses acadêmicos, há uma variação muito grande de idade, compreendendo uma faixa

etária de 19 a 40 anos, sendo o rapaz solteiro e a maioria das mulheres casadas. Poucos estão em sala de aula, trabalhando como professores, mas a maioria pretende em um futuro bem próximo, exercer a profissão de professor, embora ainda alguns apresentando dúvidas em relação à área em que vão atuar (Português, Inglês ou Literatura). Para uma caracterização mais substancial, em relação aos participantes desta pesquisa, é bom visualizar o quadro a seguir:

Quadro 2: Dados dos participantes da pesquisa

| Nº DO PARTICIPANTE | PSEUDÔNIMOS                 | IDADE | GÊNERO   | ESTADO CIVIL | ATUAL ATIVIDADE OCUPACIONAL |
|--------------------|-----------------------------|-------|----------|--------------|-----------------------------|
| 01                 | M <sup>a</sup> de Jesus     | 33    | Feminino | Casada       | Do lar                      |
| 02                 | M <sup>a</sup> José         | 36    | Feminino | Casada       | Não informada               |
| 03                 | M <sup>a</sup> da Luz       | 33    | Feminino | Solteira     | Não informada               |
| 04                 | M <sup>a</sup> do Amparo    | 39    | Feminino | Casada       | Professora                  |
| 05                 | M <sup>a</sup> da Conceição | 22    | Feminino | Solteira     | Não informada               |
| 06                 | M <sup>a</sup> Marta        | 32    | Feminino | Casada       | Auxiliar de serviços gerais |
| 07                 | M <sup>a</sup> Isabel       | 19    | Feminino | Solteira     | Estudante                   |

|    |                                  |    |                |          |                            |
|----|----------------------------------|----|----------------|----------|----------------------------|
| 08 | M <sup>a</sup> Rita              | 40 | Femi-<br>nino  | Casada   | Não informa-<br>da         |
| 09 | M <sup>a</sup> do Céu            | 21 | Femi-<br>nino  | Solteira | Secretária                 |
| 10 | M <sup>a</sup> dos Mila-<br>gres | 29 | Femi-<br>nino  | Casada   | Auxiliar de<br>magistério  |
| 11 | M <sup>a</sup> Auxilia-<br>dora  | 31 | Femi-<br>nino  | Casada   | Do lar                     |
| 12 | M <sup>a</sup> da Glória         | 23 | Femi-<br>nino  | Solteira | Não informa-<br>da         |
| 13 | M <sup>a</sup> Clara             | 27 | Femi-<br>nino  | Casada   | Professora de<br>Português |
| 14 | José Maria                       | 23 | Mas-<br>culino | Solteiro | Estudante                  |

### 3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa contei com os seguintes instrumentos: memorial descritivo (narrativas orais), entrevista semiestruturada e diário de pesquisa. Ressalto que recorri a alguns procedimentos metodológicos para a ampliação dos referidos instrumentos, como: gravação em áudio e vídeo e discussão em grupo.

#### 3.4.1 Memorial descritivo (narrativas)

Para a geração dos dados foi necessário fazer uso de narrativas orais com a finalidade de verificar o percurso da prática leitora dos envolvidos na pesquisa, desde o primeiro contato com a escrita até os dias atuais, para assim ter o levantamento das informações sobre a construção da experiência com a leitura.

Nesse sentido, os primeiros instrumentos de pesquisa a serem desenvolvidos para a geração de dados foram as narrativas, produzidas no dia 03/06/15, em sala de aula e

com a participação de onze alunas: Maria de Jesus, Maria José, Maria da Luz, Maria do Amparo, Maria da Conceição, Maria Marta, Maria Isabel, Maria Rita, Maria do Céu, Maria dos Milagres e Maria Auxiliadora.

Para a concretização dessa atividade a Professora pesquisadora explicou que todas as alunas presentes iriam livremente, contar a sua história de leitoras desde os primeiros contatos com a escrita até os dias atuais, enquanto acadêmicas, e que essas histórias seriam gravadas, para assim, fazerem parte dos dados da pesquisa, da qual já estavam fazendo parte.

A ideia foi das memórias iniciarem pelo meu relato, enquanto Professora pesquisadora, pena que fiquei muito apreensiva, emocionada no início da atividade, que esqueci de ligar o gravador, mas mesmo sem gravação relatei a minha história de leitura desde o período da infância aos dias atuais, claro que isso aconteceu com alguns saltos, pois certos detalhes devido ao tempo, principalmente, não foi possível relatar. Ressalto que as minhas memórias de leitura foram abordadas na introdução deste trabalho.

Após os meus relatos, passei a palavra para a turma, já estávamos na posição de círculo e solicitei que após a fala de cada acadêmica, a outra poderia iniciar a sua história, relatando as suas memórias, mas se identificando logo no início e isso deveria continuar acontecendo simultaneamente até a última pessoa se manifestar. A partir desse momento as memórias das onze participantes foram gravadas.

Ressalto que através de tais instrumentos (narrativas) iremos descrever e analisar o percurso de letramento dos acadêmicos de Letras, participantes desde estudo, para averiguar a possibilidade de (re)construção e ressignificação da concepção de leitura dos mesmos.

Constatarei com isso, o grande potencial e utilidade desse instrumento. Flick (2009, p. 164) a respeito do mesmo, afirma: “As narrativas, [...] permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de modo abrangente”. Então, acredito que realmente as narrativas representam um instrumento muito rico em detalhes, e é por tudo isso, que aposto nesse potencial e que as memórias produzidas pelos participantes são para este trabalho, instrumentos muito valiosos.

### **3.4.2 Entrevista semiestruturada**

De acordo com Flick (2009), um dos pontos principais em uma pesquisa qualitativa é a seleção adequada de métodos, pois são muitas as técnicas de geração e análise de



dados nesse tipo de pesquisa, então, com base nesse aspecto procuramos de forma coerente fazer uma seleção considerada viável dos instrumentos a serem utilizados neste trabalho e a entrevista semiestruturada foi um deles.

A entrevista semiestruturada, conforme Minayo (1994), é o meio de geração de dados onde o entrevistador tem certa flexibilidade para a condução da entrevista. Friso que neste trabalho utilizei questões abertas e de acordo com o que ia sendo questionado a cada entrevistado, fomos inserindo outras perguntas com a finalidade de aprofundar a geração de dados, o que foi considerado muito relevante para este estudo. Segundo Flick (2009), a entrevista semiestruturada ou semipadronizada é muito relevante e permite aos pesquisadores lidarem de maneira mais direta com as pressuposições que levam para a entrevista no que diz respeito aos pontos de vista do entrevistado.

Saliento que tive a presença de dez participantes na realização da referida entrevista que aconteceu dia 25/06/15, na própria sala de aula. Tais participantes foram as seguintes acadêmicas: Maria de Jesus, Maria da Luz, Maria do Amparo, Maria Marta, Maria Isabel, Maria Rita, Maria do Céu, Maria dos Milagres, Maria da Glória e Maria Clara.

Para “ganhar tempo”, no dia 25/06 foram desenvolvidas duas atividades quase que simultaneamente. De início distribuí o texto **“Leitura e Participação” de Britto (2003)** e pedi que as alunas lessem o referido material silenciosamente, fazendo anotações, destacando partes no próprio texto, o que achassem conveniente fazer, quando lêem um texto. O importante seria a leitura do texto em foco, para participarem de uma discussão que seria realizada no encontro seguinte, dia 02/07/15.

Frisei também que, de acordo com o combinado, todas as presentes iriam participar de uma entrevista, e quanto à leitura do texto de Britto, poderia acontecer na própria sala de aula, onde a entrevista iria acontecer, apenas seria necessário a leitura ser realizada de forma silenciosa.

Dessa forma, as dez participantes resolveram ficar mesmo em sala de aula. Então, expliquei que à medida que uma pessoa fosse terminando de ser entrevistada, a outra já poderia assumir a posição e participar da atividade e ao terminar a entrevista, poderiam retornar para continuar fazendo a leitura do texto.

Mas antes das entrevistas iniciarem, lembrei que deveriam ficar tranquilas, para responderem as questões feitas, pois os seus nomes reais não seriam divulgados e caso o material fosse publicado, todos os participantes teriam os seus nomes substituídos por

pseudônimos. E assim, as entrevistas aconteceram normalmente, sendo gravadas apenas em áudio, preferência minha, enquanto Professora pesquisadora, pois acreditei ser um recurso suficiente para esta atividade.

Ressalto que as referidas entrevistas ocuparam bastante tempo, cerca aproximadamente de 3 horas, pois tive dificuldade em coordenar as falas, as colocações das entrevistadas (individualmente), pois cada aluna queria falar mais que a outra. Era um entusiasmo muito grande para falar de suas histórias, vivências. Existiram casos de serem feitas mais de vinte perguntas para cada participante, mas foi tudo muito gratificante, consegui com isso produzir mais uma fonte de dados para este estudo. (Ver amostra deste instrumento no APÊNDICE A).

Acredito que as entrevistas semiestruturadas correspondem a mais um dos instrumentos que deu possibilidade de compreender como os acadêmicos se tornaram leitores; quais foram os colaboradores desse processo, de que forma contribuíram. Além disso, esse instrumento, possivelmente poderá deixar claro a respeito do perfil de professor de leitura que os acadêmicos consideram como ideal e almejam ter; o que e/ou quem pode ter influenciado tal pretensão e a partir de quais atitudes.

Menciono também, que há possibilidades de detectar nas referidas entrevistas, outros significativos “achados” que poderão ir além do que necessito, para responder as questões de pesquisa. Mas ter essa certeza ou não, somente quando eu estiver fazendo as análises deste trabalho. Falando em análises, é bom lembrar que este instrumento também poderá fazer parte da triangulação de dados desta pesquisa.

### **3.4.3 Diário de pesquisa**

Com o propósito de fazer observações, interpretações, registrar informações sobre acontecimentos durante a pesquisa, fiz uso do diário de campo, principalmente para evitar esquecimentos de fatos considerados relevantes e indispensáveis para a pesquisa. Lembrando que, além da Professora, os alunos também fizeram uso de Diário de Campo, para posteriormente auxiliar quanto à organização das atividades desenvolvidas durante o semestre, em um relatório da disciplina na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. O referido relatório corresponde à atividade de encerramento do Estágio, por isso, também foi necessário o uso desse instrumento durante a realização de todas as atividades, independente da pesquisa.

Nesse sentido, é indispensável lembrar que o diário consiste em um relato do dia a dia, onde poderá conter, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) “narrativas de atividades, descrições de eventos [...] sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações”. Então, foi para valorizar alguns desses aspectos ou finalidades que adotei para esta pesquisa o uso desse instrumento.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados é um dos pontos fundamentais para uma pesquisa e para que isso aconteça, o pesquisador precisa levar em consideração certos aspectos. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 57) afirma que:

Todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo. [...] A principal delas é a negociação com as pessoas que lhe darão acesso ao local da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, negocieei, inicialmente com a Chefe do Departamento de Letras, de uma Universidade Pública do Maranhão, para que eu realizasse a minha pesquisa com uma das turmas do referido Curso. Depois que foi esclarecido como seria a realização deste trabalho, prontamente o consentimento foi concretizado pela Chefe. Posteriormente, conversei com uma das turmas do Curso já citado, turma esta onde trabalho com a Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.

A partir da referida conversa, esclareci sobre o propósito da pesquisa. Com isso os acadêmicos de um V Período de Letras concordaram em participar da pesquisa, mesmo não assinando o Termo de Consentimento Esclarecido – TCLE, devido ao pouco espaço de tempo para a pesquisa ser desenvolvida, como expliquei anteriormente. Então, com a devida permissão, foi possível realizar as entrevistas, fazer as gravações em áudio e vídeo.

Reafirmo que os dados gerados fazem parte dos relatórios da pesquisa, mas de tal forma que os participantes tenham seus nomes preservados; sendo assim, utilizados nomes fictícios. No caso, os participantes do gênero feminino, receberam o nome de MARIA acompanhado de um segundo nome e o único participante do gênero masculino recebeu o nome de JOSÉ MARIA. Sei que tais cuidados são indispensáveis acontecer, devido a uma questão de ética, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.57): “a pesquisa tem

de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuseram a participar”.

### 3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Segundo Bardin (2007, p. 111), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constituídos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Desse modo, para que os dados de uma pesquisa, no caso, pesquisa qualitativa, sejam analisados é necessário que seja adotada a classificação de elementos que fazem parte de um conjunto a partir de alguns critérios, como: agrupar relatos, por exemplo, com base na diferenciação entre os grupos, no reagrupamento, etc. A partir dessa perspectiva, ainda segundo Bardin (2007, p. 111) “as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento este efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

A partir desses dados, acredito que as categorias de análise deste estudo foram estabelecidas de forma bastante criteriosa, pois tive realmente o cuidado, inicialmente de efetuar a leitura de todos os memoriais de leitura ou narrativas e das entrevistas, com a finalidade de ter uma visão geral dos relatos e posteriormente organizar os relatos em grupos, estabelecendo assim, categorias de análise. Nesse sentido, Flick (2009, p. 295) afirma que “o mais importante é a sensibilidade do pesquisador na codificação do material em relação ao que nele ocorre”.

Foi um trabalho bem exaustivo. No primeiro agrupamento tive muitas categorias, mas depois passei a reagrupar tais grupos iniciais, para assim, trabalhar na análise com categorias bem definidas. Segundo Rey (2005, p. 119), “um dos processos mais ricos da pesquisa é o desenvolvimento de categorias que permitam conceituar as questões e processos que aparecem em seu curso, os quais não podem ser conceituados nos marcos rígidos”. Nesse sentido, percebo que as categorias são definidas a partir das informações contidas nos memoriais, e esse processo é de suma importância para a pesquisa qualitativa, que é o caso desta pesquisa. No que diz respeito à categorias, segundo Sellitz et al. (1967, p. 441 apud GIL, 2014, p. 157),

Para que essas categorias sejam úteis na análise dos dados, devem atender a algumas regras básicas:

- a) O conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação;

- b) O conjunto de categorias deve ser exaustivo; e
- c) As categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas.

Saliento que as regras básicas que devem se atender ao estabelecer as categorias de análise, consistem em um dado fundamental para que as análises a serem feitas se baseiem em categorias bem definidas e que não apresentem um distanciamento de sentido entre os dados pertencentes ao mesmo agrupamento. Nesse viés, Bardin (2007, p. 111) faz uma alerta, chamando a atenção para o critério de categorização, afirmando que:

O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria <<ansiedade>>, enquanto que os que significam descontração ficam agrupados sob o título conceptual <<descontração>>), sintático (os verbos, os adjectivos), lexical (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

A observação e aceitação em torno desses aspectos expostos nesse pensamento, de fato são imprescindíveis, para assim, no trabalho, adotar categorias de análise que sejam pertinentes ao contexto ou universo da pesquisa.

No que diz respeito à exclusividade de categorias do conjunto, ressalto que para esse critério ser “observado, as categorias devem ser organizadas de forma tal, que não se torne possível colocar determinada resposta em mais de uma categoria”. (GIL, 2014, p. 158).

Então, foi levando em conta certos critérios de categorização que cheguei a constituir as categorias de análise, para assim efetuar as análises dos dados deste estudo. Tais categorias serão expostas, à medida que as análises forem sendo apresentadas no capítulo 4, e isso será feito de tal forma que haja uma coerência entre estas, as questões da pesquisa e respectivos objetivos.

Além disso, tenho consciência que o conjunto de categorias não pode ser exaustivo, mas isso poderá ser resolvido, a partir de um reagrupamento desses conjuntos ou ainda selecionando as categorias com maior e melhor representatividade para a pesquisa em desenvolvimento, pois temos convicção de que é aconselhável trabalhar neste tipo de pesquisa (qualitativa), com um número reduzido de categorias, para facilitar, por exemplo, a interpretação dos dados. Além do mais, o meu propósito não é trabalhar com dados quantitativos, onde uma pequena representação de categorias, não seria adequada.

Desse modo, na sequência deste estudo, irei apresentar os resultados da análise de dados gerados a partir dos memoriais de leitura. Posterior à análise de fragmentos dos memoriais, passarei a trabalhar com a análise de dados gerados através de outros instrumentos, como entrevistas e outros textos. Para tanto, através dos dados gerados, irei eleger categorias de análise, que serão abordadas no capítulo seguinte, com a expectativa de responder as questões deste estudo, atendendo assim, os objetivos estabelecidos.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo farei a análise dos dados desta pesquisa, onde o objetivo principal da mesma é (re)construir e ressignificar a concepção de leitura, por meio de rememoração de experiências de letramento e de prática de leitura objetivadas em narrativas de experiência pessoal.

Então, espero que com esta análise, seja possível encontrar indicadores significativos que possam dar indicação para a compreensão do processo de (re)construção e ressignificação da concepção de leitura dos participantes desta pesquisa.

Vale lembrar que para a geração dos dados foi trabalhado com narrativas e outros instrumentos (já citados) no contexto do ensino de Língua Materna, dando destaque à prática de leitura

Desse modo, contextualizando a análise dos dados, inicialmente, serão analisadas **as narrativas**, onde a perspectiva em torno das mesmas consiste na análise do percurso de letramento dos acadêmicos de Letras, colaboradores deste estudo, através de suas memórias de leitura, para assim, ser possível perceber como esta análise poderá fornecer dados para uma compreensão a respeito da (re)construção e ressignificação da concepção de leitura desses acadêmicos.

Na sequência desta análise, procurarei analisar a caminhada ou percurso de leitura dos acadêmicos com o intuito de perceber como estes se tornaram leitores, etc. Para tan-

to, além das narrativas, farei uso de entrevistas semiestruturadas. Outro aspecto que se-quencia a análise, diz respeito à identificação do perfil ideal de professor de leitura consi-derado pelos colaboradores e o que os mesmos desejam ter.

Além dos instrumentos já citados anteriormente, farei uso também, a título de reafirmação dos dados, de **textos produzidos pelos alunos**. Tais alunos para construir suas ideias em relação ao perfil ideal de professor de leitura recorreram a estudos de tex-tos com foco na leitura (sob a orientação da professora pesquisadora), mencionados no capítulo 3, deste trabalho. Então, será nessa sequência e a partir da seção seguinte, que analisarei os dados desta pesquisa.

#### 4.1 AS NARRATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA

Nesta seção, inicio relatando o resultado do levantamento das informações sobre a construção da experiência com a leitura, feito mediante a leitura atenta das narrativas produzidas pelos participantes desta pesquisa. Relembrando que, para a preservação da identidade dos mesmos, usarei nos fragmentos a serem citados nas análises, nomes fictícios, mencionados no quadro apresentado anteriormante.

Saliento ainda, que através das análises acerca dos memoriais de leitura, tentarei, nesta seção, responder um dos questionamentos deste estudo: **Como a análise do percurso de letramento, a partir de narrativas, contribui para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura de acadêmicos de Letras?** O referido questionamento nos leva a pensar no cumprimento do seguinte objetivo: **Descrever e analisar o percurso de letramento, a partir de narrativas, para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura de acadêmicos de Letras.**

Então, com o propósito de responder ao questionamento anterior e cumprindo assim, com o objetivo evidenciado, adotarei categorias de análises, constituídas a partir do agrupamento dos conteúdos dos memoriais de leitura, levando em consideração as semelhanças de sentidos estabelecidos entre os relatos das memórias dos colaboradores deste estudo. Quanto aos nomes das categorias e respectivas subcategorias, juntamente com suas ocorrências, no que diz respeito às narrativas, é possível visualizá-las na tabula-ção que se encontra no APÊNDICE B. E à medida que as análises forem sendo feitas, as devidas nomenclaturas serão recorridas. Outrossim, as cores contidas na tabulação das narrativas (apêndice b), não apresentam nenhuma influência nas análises dos dados, por-tanto, as mesmas não devem ser levadas em consideração.

Diante disso, esclareço que tais cores foram utilizadas apenas para demonstrar certa harmonia entre as subcategorias de uma mesma categoria (relação interna em uma determinada categoria de análise). Isso significa dizer que os verdes da categoria **“Onde a lembrança é referida (no período da infância)”**, apresentam dados que se relacionam entre si, mas que não têm nenhuma relação harmônica com os dados verdes da categoria **“Concepção de leitura”**.

#### **4.1.1 Análise do percurso de letramento dos acadêmicos de Letras, colaboradores da pesquisa, por meio de memoriais de leitura ou narrativas**

Os relatos produzidos através dos memoriais de leitura revelaram percursos bastante significativos, embora alguns desses relatos apresentem circunstâncias ou passagens “amargas” na vida de seus produtores. Nesse viés, a análise será iniciada, destacando memórias de participantes, em relação ao período da infância, no que diz respeito à lembranças quanto ao local onde a leitura ocorreu nesse período.

Nesse caso, a categoria de análise estabelecida foi a seguinte: **Onde a lembrança (de leitura) é referida no período da infância**. Para esta categoria foram eleitas seis subcategorias, APÊNDICE B, onde o ponto chave foi saber se a lembrança de leitura desse período aconteceu em casa ou na escola.

Nesse sentido, de acordo com os relatos, na infância, casa e escola são mencionadas ou subentendidas, sem que haja propriamente uma diferença entre os dois ambientes. Dessa forma, acredito que não foi tão relevante dizer onde a leitura aconteceu. Inclusive, destaco que a maior parte das menções nos relatos estão relacionadas com as subcategorias: casa subentendida, com 4 menções; (só) na escola, com 3 menções; escola subentendida com 3 menções. Ver APÊNDICE B.

Segue, a título de comprovação, dois relatos de narrativas em relação à essa primeira categoria de análise: **Relato 1 - Maria de Jesus**: “Meu processo de leitura iniciou-se quando criança, quando aprendi a ler. Eu descobri o mundo da leitura”. É notável que através desta memória, não é explicitado o local onde a leitura aconteceu. O mesmo é constatado no relato a seguir, onde o local (casa ou escola) não é definido, enquanto lugar onde a leitura, possivelmente tenha ocorrido. **Relato 2 - Maria Marta**: “Em relação a me recordar quando eu comecei a gostar de ler, foi com aos seis anos de idade, que foi a minha primeira experiência, meu primeiro contato [...]”.



Com base nos relatos, de fato o local onde a leitura ocorreu não foi lembrado pela maioria dos participantes, é possível que isso tenha acontecido devido ao grau de importância atribuído ao fato, ou porque realmente eles não lembraram ou ainda, porque tais participantes não foram alertados sobre certos detalhes que seriam viáveis registrar em suas lembranças.

O fato é que se esperava respostas em sua maioria, onde a lembrança tivesse sido manifestada através da subcategoria “(só) **em casa**”, em virtude de acreditar que é no seio familiar que o processo de leitura deve ser iniciado nos primeiros anos de vida, antes da criança ir para a escola. Nesse sentido, é possível que a ausência dessa lembrança tenha ocorrido, devido a cultura familiar, em grande dimensão, realmente não ser manifestada quanto ao acompanhamento do processo de leitura dos filhos, seja por falta de tempo, de interesse ou até mesmo por esses pais serem analfabetos. A verdade é que existe alguma falha nesse aspecto relacionado à dedicação ao processo da leitura.

Agora, na sequência das análises, será focalizada a categoria **Prática de leitura**, onde será feita a análise a partir das subcategorias: na infância e na vida adulta; na juventude e vida adulta; nas três fases (infância, juventude e na vida adulta). APÊNDICE B.

Em relação a essa categoria, as menções feitas pelos participantes apontam memórias de leitura na infância de forma regular; timidamente na juventude; e se destacaram de forma bastante significativa na vida adulta.

Tal situação nos leva a acreditar que nesse período, onde a maioria das pessoas estão mais amadurecidas já sabem a real importância de se praticar a leitura, prática esta que precisa superar a simples fase da decodificação, é preciso almejar uma leitura que vai além de tarefas escolares, etc. É preciso superar também alguns mitos, abordados por Britto (2003), como ele aponta, por exemplo, no mito 5, que diz: “Quem lê viaja por mundos maravilhosos”. Nesse sentido, sobre a leitura de livros, Maria de Jesus, em sua narrativa relata: **Relato 3 - Maria de Jesus**: “Era o início da minha caminhada com os livros. Desde então, passei a frequentar bibliotecas ou pedir emprestado livros para fazer minhas viagens. Era incrível cada viagem”.

Como foi refletido na seção 2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA, certas concepções conduzem à mitificação da leitura, e quanto ao mito 5, como já foi citado na seção anteriormente referida, através desse mito o sujeito se encontra com o maravilhoso, o fantástico, situação esta, típica da literatura, pois é uma leitura com foco no

entretenimento, na diversão. Não quero aqui menosprezar esse tipo de leitura, mas é importante que haja uma ampliação no universo de leitura para outros gêneros textuais também.

Desse modo, fica evidenciado que as lembranças mencionadas aqui, em torno da vida adulta, nem sempre correspondem a uma leitura crítica, mas pelo menos a grande maioria dos alunos envolvidos diretamente nesta pesquisa demonstram um exercício importante em relação à categoria **Prática de leitura**. Esse resultado pode ser averiguado no APÊNDICE B e nos excertos de relatos como os que seguem:

**Relato 4 – Maria José:**

E aí, depois do ensino médio, que passei 14 anos fora da sala de aula, essa prática da leitura eu não adotei [...] Depois que eu entrei na faculdade foi que eu abri mais a mente pra isso e também por causa dos meus filhos [...].

**Relato 5 – Maria do Amparo:**

[...] O segundo momento [de leitura], que tem sido até hoje muito marcante, é esse período que estamos na UEMA, pelo sistema em si de professores de nos indagarem a leitura, a pedirem para lermos livros, é.. eu diria que no início foi a questão de ler por obrigação, no caso, mas a partir de então eu comecei a ver a leitura com outros olhos. Porque a leitura em si, além de você ter conhecimento de mundo né, faz com que teu vocabulário aumente, teu conhecimento, a forma como você escreve influencia em todos os aspectos. Eu não conhecia o hábito da leitura em si.

**Relato 6 – Maria Marta:**

[...] acredito que depois que cheguei [...] entrei aqui na universidade né, é [...] muitas informações e a gente tem realmente que gostar, interagir com a leitura, para aprendermos mais e mais, [...].

**Relato 7 – Maria do Céu:**

Então, depois que eu saí desse ensino [médio] vim pra faculdade, foi quando eu encontrei as professoras de literatura [...] hoje eu posso dizer que meu processo de leitura em relação à faculdade, minha concepção tem mudado, porque o que eu leio e não entendo, é o que os professores têm feito, eles têm explicado. Então [...] aquela leitura rebuscada, aquela coisa chata que eu achava antes [na própria faculdade], já não tá sendo tanto [...].

Analisando os excertos dos relatos de 4 a 7, observo que os mesmos fazem parte de lembranças de leitura na vida adulta e ambos mostram que houve uma evolução importante no modo de praticar a leitura. Isso implica em uma nova concepção de leitura, pois percebo, de certa forma, uma evolução quanto à visão em torno da leitura por parte dos acadêmicos pesquisados. Tal situação nos encaminha para a resposta de um dos ques-

tionamentos desta pesquisa, atendendo ao seu objetivo correspondente, mencionado no início desta seção.

Retornando aos quatro relatos anteriores, no relato de Maria José, por exemplo, ficou explícito que a mesma esteve afastada da sala de aula por um longo período correspondendo a 14 anos. Cabe supor que a mesma pode ter praticado leitura neste tempo, mas nada comparado a uma leitura mais profunda, uma leitura acadêmica. Além disso, a própria participante afirma que não adotou tal prática em sua vida e que “tudo” se tornou diferente com a sua entrada na faculdade, onde ela ressalta que a sua mente se abriu mais, tanto em prol dela mesma, como em razão da necessidade de leitura de seus filhos.

Nesse sentido, Luckesi et al., (2007, p. 121) afirmam:

De uma maneira ou de outra, para que possamos tomar conhecimento e usufruir da riqueza histórica construída e transmitida pelos homens de todos os tempos, em termos de conhecimento, é fundamental e imprescindível a prática da leitura.

De fato, a prática da leitura desaliena o sujeito, ampliando seus conhecimentos, permitindo o seu envolvimento com a história, para com isso, ser capaz de interagir socialmente nas várias etapas de sua vida.

No que diz respeito ao relato de Maria do Amparo, noto que a mesma valoriza profundamente a prática da leitura na fase adulta de sua vida, chegando a afirmar, em determinados momentos, que a leitura em sua vida já foi prática obrigatória, mas hoje, sendo uma aluna universitária, reconhece o grande valor dessa prática e consegue perceber uma evolução de mentalidade acerca ou através dessa atividade, de forma bem marcante, onde elenca várias situações em que a leitura contribuiu para sua vida. Isso implica afirmar que esta participante da pesquisa apresenta um reconhecimento de funções importantes da leitura.

Maria Marta, por sua vez, também apresenta lembranças de leitura que se destacam bastante, pois a mesma reconhece, no excerto do Relato 6, que a universidade tem contribuído plenamente com seu processo de leitura, para um enriquecimento de informações, interações sociais e despertando o seu caminhar em busca de mais e mais conhecimentos através da prática de leitura.

Ainda destacando a prática da leitura na vida adulta, Maria do Céu ressalta que a universidade tem provocado significativas mudanças quanto a sua concepção de leitura. Esta aluna deixa bastante evidente que antes de ingressar na universidade e até mesmo depois de ter ingressado, logo no início, não via a leitura como uma das práticas que poderia ser capaz de auxiliar em seu desenvolvimento enquanto leitora. A referida aluna

relata que achava a leitura rebuscada, chata, não conseguia valorizar o enorme potencial de transformação que a leitura conduz na vida do ser humano, mas, a partir da interferência de alguns professores (universitários, em particular de literatura), Maria do Céu consegue entender melhor, no sentido de compreender o que é lido. E assim, passou a valorizar de fato, essa prática e acreditar que as dificuldades, dúvidas em se tratando das leituras acadêmicas existem, mas isso é algo decifrável, compreensível, para tanto, basta, por exemplo, ter em mente e pôr em prática o que nos é recomendado sobre o estudo que tem como foco a leitura.

É bom salientar que possivelmente a valorização por parte dos alunos, em torno da leitura na vida adulta seja em decorrência dos mesmos serem universitários e consequentemente conseguem ver a leitura nessa fase como forma de atuação no mundo, de construção de conhecimentos e outros fatores.

Nesse viés, Luckesi et al., (2007, p. 122) nos faz refletir sobre leitura, dizendo que: “Leitura é o exercício constante, reflexivo e crítico da capacidade que nos é inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte integrante”.

Falando em exercício constante em torno da leitura, vale lembrar que Maria do Céu reclama, dizendo que na infância ela foi bem acompanhada quanto à leitura, como será visto em outro(s) relato(s) mais na frente, mas em se tratando de ensino fundamental e médio (fases da juventude), a mesma não se recorda de ter sido incentivada para exercitar a prática de leitura, porém ela tomou iniciativas próprias, e foi efetuando leituras livremente, mas se tivesse sido acompanhada, incentivada, acreditamos que melhor seria.

Nesse sentido, Maria do Céu nos faz pensar que a escola, durante o seu período da juventude, foi uma instituição que parece não ter cumprido de forma eficaz com o seu papel em relação ao processo de ensino aprendizagem com ênfase na leitura, pois os professores desse período não foram lembrados como tendo se envolvido o suficiente no exercício da prática da leitura. Nesse aspecto, Zilles (2009, p. 144), diz que a escola, no mínimo, deveria desempenhar o seu papel mais óbvio em relação a essa prática, que é o de ensinar a ler.

Então, os excertos dos relatos de números 4 a 7 nos mostram que a prática de leitura na vida adulta foi a mais destacada, pois, foi na universidade que eles se depararam com práticas efetivas de leitura.

Na sequência da análise, focalizarei a categoria **Mediadores ou modelo de leitor**, levando em consideração as subcategorias: mãe professora (educadora) e professor(a)/direto(a). Na análise a seguir, mencionarei também em que fase da vida essa leitura foi mediada, tendo sido no período da infância, da juventude ou da vida adulta.

Nessa perspectiva, destacando também esses aspectos, os resultados em relação à categoria mediadores (APÊNDICE B) põem em destaque a figura do professor, mas este professor lembrado, é o da universidade, principalmente o de literatura, e não o da infância e menos ainda o do período da juventude. Pois este, quando lembrado nas memórias, corresponde àquele mediador que se preocupou quase que totalmente com a leitura escolar, voltada para o estudo de conteúdos gramaticais para fazer provas, leitura feita por obrigação. No entanto, o que acredito ser ideal, é uma mediação de leitura desde o período da infância, iniciando pela família em parceria com a escola. E o que observo através dos resultados em torno da categoria **mediadores ou modelos de leitor** foi que no período da infância a figura feminina, mais precisamente a materna, recebeu 4 (quatro) menções em relação a 11 (onze) participantes, em contraste com 8 (oito) menções relacionadas a professor, porém, vale destacar mais uma vez, que esse professor lembrado, na maioria das vezes, diz respeito ao professor universitário.

Ressalto que as lembranças de leitura na infância estão voltadas, na maioria das vezes, para o processo de alfabetização, decodificação do código escrito. Quanto à leitura na fase adulta, esta costuma ser relacionada com uma leitura crítica, onde a concepção de leitura tende a ir além da concepção de leitura escolar. Lógico que nem sempre isso acontece.

Então, vamos visualizar alguns relatos, em que os dois mediadores tiveram certo destaque em relação à prática de leitura.

a) **Mediador ou modelo de leitor – mãe professora (educadora)**

**Relato 8 – Maria da Conceição:**

[...] Meu hábito de leitura começou porque **minha mãe é professora** [...] e o que eu acho que fez eu realmente gostar de leitura, foi porque quando eu estudava na 2ª série, minha própria mãe me reprovou exatamente por isso, por causa que minha leitura era péssima.

**Relato 9 – Maria do Céu:**

Meu processo de leitura foi bem no início da minha criação, porque **minha mãe é professora** e eu nasci em uma fazenda. [...]. Então minha mãe foi ser professora de reforço desses alunos e também dos filhos dela.

### **Relato 10 – Maria dos Milagres:**

Meu processo de leitura foi assim, digamos, conturbado, porque teve três etapas no meu processo de leitura. Teve o processo de decodificação, que foi esse, foi o mais interessante, [...] quando eu iniciei a descobrir o mundo das letras e tudo [...] e a minha mãe me colocava de frente à televisão, **minha mãe\_é professora** ela [...].

Com base nesses relatos, fica comprovado que realmente, na infância, a mãe, muitas vezes se envolve diretamente com o processo inicial da leitura de seus filhos. Importante ressaltar que a mãe lembrada era também professora. Será que as demais mães não sabiam ler? Será por isso que não foram lembradas como mediadoras? Quanto à escola, de acordo com os resultados, as lembranças em relação à presença do professor no exercício da leitura, no período da infância, praticamente não é lembrada. Vale averiguar isso, a partir de alguns relatos a seguir.

### **Relato 11 – Maria José:**

Lembro-me que uma vez chegou uns livros de historinhas na escola pra lermos ir trocando com os colegas, mas qualquer dano os pais tinham que pagar, você podia levar uma surra, mas a professora só trouxe tais livros umas três vezes.

### **Relato 12 – Maria do Amparo:**

A primeira fase do processo de leitura, foi apagado da minha memória, pelo simples fato dela nunca existir. Lembro-me que brincava muito com as minhas amigas, mas ler nunca. Acredito que perdi muito, principalmente, o de não adquirir o gosto pela leitura ainda criança.

### **Relato 13 – Maria auxiliadora:**

Quando comecei frequentar a escola não tinha essas séries que tem hoje, naquela época quando a criança ia pra escola já iniciava no pré, e lá eu lembro que a professora brincava muito [...], porém, leitura mesmo não lembro de ter acontecido. Estudei nessa mesma escola por três anos e meio, e [...] nunca houve em nenhuma das séries lá cursadas um incentivo para leitura.

### **Relato 14 – Maria da Glória:**

Comecei a estudar no pré [...]. Não lembro muito das aulas, mas da professora Vânia que gostava muito, e se gostava, creio que suas aulas eram boas, mas não lembro de nenhuma história contada por ela.

A partir desses relatos, noto que a escola, no que diz respeito à educação infantil, é uma instituição que parece não ter cumprido com eficácia o seu papel em relação ao

processo de ensino aprendizagem com ênfase na leitura, pois os professores não são lembrados como tendo se envolvido o suficiente como mediadores no que diz respeito a essa prática.

Os fragmentos de Maria José, Maria do Amparo, Maria Auxiliadora e de Maria da Glória revelam lembranças marcantes, porém de forma negativa, pois parece haver uma ausência de atitudes de professores que lidam com as séries iniciais, em relação à prática da leitura. Ao que parece, também, faltavam materiais de leitura apropriados e quando existiam, não havia uma exploração adequada dos mesmos. O que se espera nesta fase é que tanto a escola, quanto a família se empenhem com atitudes interativas, cooperativas, para assim contribuir na formação do “eu” da criança. Fazer reflexões em torno da vida é algo muito significativo e quando estas reflexões são construídas a partir de momentos valiosos, o significado da vida hoje, se torna algo saudável, prazeroso, mas se o contrário disso acontecer, é possível trabalhar com a hipótese de superação e procurar compreender o passado, e (re)construir o presente/futuro. Sobre reflexões em torno da vida, Freire (2003, p. 19) aborda:

Os olhos com que revejo não são os olhos com que vi. Ninguém fala do que passou a ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal, o passado se compreende não se muda.

Como afirma Freire, o passado não pode ser mudado, mas pode servir como dados reflexivos para hoje se ter uma vida melhor. No caso da falta ou escassez de leitura na infância, isso poderá nos alertar no atual momento, para termos um agir diferente em nossa prática pedagógica. Ainda, a respeito de lembranças de ações passadas, Cantami e Vicentini (2003, p. 16) afirmam que “lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir imagens e ideias de hoje com as experiências do passado”.

A partir desse pensamento, apesar de experiências negativas vividas na infância, há possibilidades de (re)construir e ressignificar a vida, nesse caso a vida enquanto leitor, pois é possível pensar como Passegi (2011, p. 145) que diz: “o sujeito pode reinventar-se”.

Então, pelos relatos anteriores foi constatada uma possível ausência de incentivo em torno da prática de leitura no período da infância, por parte da escola, nas séries iniciais. A partir de agora, irei tratar de mais uma categoria relacionada a mediadores. Desta vez, mediadores que foram bastante lembrados.

**b) Mediador ou modelo de leitor – professor(a)/diretor(a)**

Os resultados em relação a essa categoria, que envolveu 11 participantes, foram lembrados como mediadores de leitura, em sua maioria, com 8 menções, professores, mas se destacando professores da fase adulta, ou seja, da universidade e isso significa que além da escola no que diz respeito à infância, na fase da juventude também não foi praticamente lembrada. A seguir, acompanhe alguns relatos, onde os professores da universidade são lembrados como mediadores de leitura.

**Relato 15 - Maria de Jesus:**

Então, eu acredito que a leitura é parte da nossa vida, sem isso é complicado você se desenvolver em um mundo cada vez mais agitado, mais globalizado, um mundo que requer muito do ser humano, [...], estou dentro de uma faculdade [...]. Então, pra mim a leitura ela é a parte prazerosa e uma das práticas principais na vida de um ser humano.

**Relato 16 - Maria José:**

E [...] eu também achava muito distante conhecer escritores, e aí o professor C, comprar o livro dele, ele autografar [...] e a professora S também professora da gente [...] [escritora de livros acadêmicos] essa aproximação de perto é muito bom e dar e traz esse incentivo pra gente. [...] Hoje, eu tenho algumas obras literárias, claro, por conta do curso, se não fosse eu não teria [...] leitura difícil.

**Relato 17 - Maria dos Milagres:**

[...] quem desenvolveu essa curiosidade pela leitura foi a professora K [da universidade]. Então, por isso que eu falo [...] ela é uma ótima professora. Sempre ela ficava instigando as pessoas a imaginar inúmeras possibilidades. [em relação ao que liam]. Então, meu processo [...] foi lento, ele custou pra mim [eu] ver esse mundo, assim, diversificado, demorou bastante, [...].

Mediante tal resultado, fico de certa forma acreditando que pelo menos em parte, a universidade está cumprindo o seu papel, porém me questiono: O que está acontecendo com o ensino fundamental e médio em que os professores não foram lembrados como mediadores de leitura? Seguem alguns relatos:

**Relato 18 - Maria José:**

Bem, na minha adolescência como já tinha iniciado na escola eu também não me recordo em momento algum, nem no ginásio, e nem no ensino médio de ter existido algum livro ou alguma obra pra ler [...]. Estudar em casa era estudar o conteúdo da prova. Leituras eu não lembro, até o primário tinha a lição de



receber e jáno ginásio nem a lição de receber [ler em voz alta para alguém] havia mais.

### **Relato 19 - Maria do Céu:**

[...] Mas aí, quando eu cheguei aqui, [na cidade que mora atualmente] os professores não tinham essa habilidade de colocar a gente pra ler e tal, sempre era o que? Gramática. Então, foi matando aquilo que eu já tinha guardado. E no ensino fundamental, não fui induzida à leitura [...] E a minha literatura ficou defasada. Quando eu cheguei no ensino médio [...] só gramática. [...] sempre passava só gramática, gramática... tem que estudar isso e aquilo. Então [...], meu gosto pela leitura foi ficando assim: meu Deus, [...].

### **Relato 20 – Maria Auxiliadora:**

Na escola RB estudei de 1993 até 1994, durante esse ano e meio que lá estudei nenhuma professora trabalhou leitura a não ser leituras dos livros didáticos, mas apenas para responder provas [...]. Da 4ª série até a 8ª cursei na escola. DF, onde eu me apaixonei pelo quadro de professores, mas que também não houve um processo de leitura como deveria. Meu ensino médio foi cursado na escola JK, onde mais uma vez fui muito feliz, [...] no entanto, leitura mesmo, só nas semanas de prova.

Analisando os relatos de Maria José, Maria do Céu e de Maria Auxiliadora, percebo uma supervalorização do ensino voltado para a gramática (categoria esta que analisarei mais na frente, quando eu estiver tratando de concepção de leitura). Não quero, aqui, desprezar o ensino gramatical, pois sei que o mesmo é necessário e tem o seu valor e utilidade, porém não podemos concordar com o ensino de Língua Portuguesa vinculado apenas a práticas gramaticais, nesse sentido, é de fundamental importância que os educadores estejam inteirados e que pratiquem o ensino de língua materna, voltado também para outras práticas, especialmente de leitura. Nessa perspectiva, estudiosos como Geraldi (1984 e 2012) apontam que o ensino de Língua Portuguesa deverá ser centrado em três práticas, como leitura, produção de textos e prática de análise linguística.

Nós concordamos com essa ideia, e para este estudo, como já ficou claro, estamos defendendo a prática da leitura, e que esta seja vivenciada de forma significativa e interativa, possibilitando, através dessa leitura, de acordo com Kleiman (2008) outros conhecimentos, como o conhecimento de mundo, por exemplo. Ainda, segundo essa autora, na leitura como processo interativo, “a relação estabelecida entre leitor e texto é que dele se obtêm diversas leituras”. Nesse contexto, é possível destacar que diversas leituras para a autora implica em possibilidades de leituras de um texto, onde o sentido está vinculado à percepção do leitor.

Ainda analisando o excerto do relato de número 19 anteriormente transcrito, que é de Maria do Céu, verifiquei que a mesma continua afirmando que no ensino fundamental

e médio não tinha sido incentivada a ler e que a leitura ficou defasada. Além disso, grande parte do tempo de escola de Maria do Céu foi preenchido pelo estudo de gramática. Maria do Céu foi acompanhada em sua vivência enquanto leitora, fato este, muito positivo, porém esta realidade foi transformada em uma situação não desejada: ausência ou escassez de leitura em parte do ensino fundamental e médio, dando espaço à prática da leitura, mas como pretexto para o estudo da gramática, objetivando a fixação do conhecimento para a realização de provas. Ora, estudar para prova, estudar conteúdos gramaticais pode até ser considerado positivo, desde que a leitura tenha o seu espaço, seu momento de ser praticada, não somente como instrumento para o estudo gramatical

Maria Auxiliadora, em seu relato (20), faz menção à leitura no/do livro didático. Tal procedimento certamente surte um efeito positivo, pois muitos livros didáticos têm melhorado bastante no quesito qualidade de conteúdos e de forma bastante variada, envolvendo textos de diferentes gêneros e dependendo do uso que se faz e como se faz com esse material, o mesmo poderá ser um recurso didático muito positivo. O problema, na maioria das vezes, é quando fazemos mau uso do referido recurso, no caso, ser apenas fonte para se estudar conteúdos gramaticais, com a finalidade de fazer provas, visão esta, que precisa ser transformada.

Lembrando que tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, segundo o relato (20), de Maria Auxiliadora, a postura dos professores foi a mesma. Então, acredito que uma tomada de consciência dos envolvidos direta e/ou indiretamente no processo educativo, quanto ao que se precisa e como ensinar no que diz respeito à língua materna, poderá contribuir fortemente para um ensino e uma aprendizagem adequada, onde as práticas mencionadas por Geraldi, no ensino de língua materna, citadas anteriormente, sejam efetivadas. Através mesmo de trabalhos desenvolvidos com narrativas pessoais, há possibilidades de se efetivar um trabalho muito positivo em relação ao ensino de língua materna, na formação de professores, pois através de narrativas, o percurso de estudo de cada aluno poderá ser analisado, daí as necessidades, falhas e outros aspectos serão observados, para que possíveis problemas sejam pelo menos amenizados.

A próxima concepção a ser analisada, diz respeito à concepção de leitura dos participantes deste estudo, porém, como fundamentei grande parte de nosso trabalho em pesquisas realizadas por Zilles, acredito ser oportuno fazer algumas reflexões comparativas entre alguns resultados destes trabalhos. E no momento, irei refletir sobre a categoria Mediadores de leitura, categoria esta, que me chamou bastante atenção.

Para a geração dos dados da pesquisa de Zilles (2009), a categoria Mediadores de leitura foi dividida em dois âmbitos da vida social: o âmbito familiar (pai, mãe, avós, tios, irmãos, padrinhos, amigos, babá etc.) e o âmbito escolar (professores ou pessoas desse ambiente, como: alfabetizadores, professores da pré-escola ao ensino superior, supervisores, bibliotecários, diretores etc.)

Enquanto os meus resultados em relação à categoria Mediadores de leitura se destacam, de acordo com as lembranças dos participantes, os professores do ensino superior, os resultados de Zilles apontaram como destaque, enquanto mediador lembrado, um membro da família, em especial a mãe e no geral as figuras femininas. Isso poderá ser comprovado através do seguinte pensamento:

O mediador mais lembrado é a **mãe** e, no geral, as figuras femininas. Pode-se supor que essa configuração esteja associada com o fato de que os eventos lembrados, em sua grande maioria, estão localizados na infância, período em que, em nossa sociedade, é mais comum a criança ficar sob a guarda da mãe ou de mulheres cuidadoras. (ZILLES, 2009, p. 147).

Outro aspecto considerado divergente entre os resultados dos dois trabalhos, é que em minha pesquisa, a categoria contar histórias, em relação à família, escola praticamente não foi lembrada, poucas lembranças nesse sentido, aconteceram, mas em relação às participantes (casadas), relatando que contam histórias aos seus filhos desde muito cedo (na infância). Quanto ao trabalho de Zilles (2009), contar histórias foi uma categoria bem lembrada, principalmente, através da mediação da família. Em confirmação desse dado, posso comprovar a partir de Zilles (2009, p. 150), quando aborda o seguinte pensamento:

Contar histórias: mesmo não sendo a partir de textos escritos, o contar histórias é apontado como importante papel do mediador para a formação do leitor. (...) Em todas essas referências, o mediador aparece como interlocutor da criança, como alguém que, por acompanhá-la, por convidá-la a ler, abrir-lhe o acesso aos textos, cria as condições para seu desenvolvimento em maior ou menor grau. Estes processos são lembrados principalmente em relação ao ambiente familiar.

Poderia fazer outras comparações, mas deixarei-as para outro momento, quem sabe, em uma ampliação deste trabalho, daí ser oportuno ampliar mais as minhas ideias nesse sentido, pois, sem dúvida há várias outras possibilidades de fazer mais reflexões a esse respeito.

Dessa forma, passarei agora à discussão dos resultados deste trabalho, relacionados à categoria **Concepção de leitura**, onde trabalharei com subcategorias que tiveram significativos destaques, principalmente em relação ao número de menções. Conferir APÊNDICE B.

Observando os resultados no que diz respeito à categoria **Concepção de leitura**, notei que há uma grande diversidade de menções que se relacionam com ela, porém irei discutir somente as que mais se destacaram em se tratando de número de menções. Em relação às demais, o leitor pode consultar o apêndice indicado para ter uma visão geral em torno dessa concepção.

Nesse sentido, irei discutir esta categoria de leitura, levando em conta os dados mencionados no seguinte quadro:

Quadro 3: Concepção de leitura

| CONCEPÇÃO DE LEITURA   | MENÇÕES |
|--|---------|
| Ler é literatura   | 5       |
| Ler é castigo  | 3       |
| Ler e ter prazer, é gostar, é ter paixão, é sonhar, é ter amor | 9       |
| Ler é ser crítico  | 8       |
| Ler é ler em fontes diversas                                   | 4       |
| Ler é ler livros   | 11      |
| Ler é ler por obrigação  | 5       |
| Ler é fator importante na vida                                 | 5       |

Em se tratando da categoria **Concepção de leitura**, dentre as várias caracterizações de leitura atribuídas pelos participantes, em uma escala de ordem, quanto ao maior número de menções, temos as seguintes posições:

Quadro 4: Concepção de leitura: posições de menções

| CONCEPÇÃO DE LEITURA   | QUANT. DE MENÇÕES | POS. DE MENÇÕES |
|--|-------------------|-----------------|
| Ler é ler livros   | 11                | 1º lugar        |
| Ler e ter prazer, é gostar, é ter paixão, é sonhar, é ter amor | 9                 | 2º lugar        |
| Ler é ser crítico  | 8                 | 3º lugar        |
| Ler é literatura   | 5                 | 4º lugar        |
| Ler é ler por obrigação  | 5                 | 4º lugar        |
| Ler é fator importante na vida                                 | 5                 | 4º lugar        |
| Ler é ler em fontes diversas                                   | 4                 | 5º lugar        |
| Ler é castigo  | 3                 | 6º lugar        |

Fazendo uma análise em torno dessa categoria **“Concepções de leitura”**, posso chegar a reflexões, como: ler literatura e ler livros são caracterizações de leitura que estão muito ligadas, relacionadas, e unindo as menções de ambas, observo um grandioso des- taque e isso me leva a pensar que, para os colaboradores deste estudo, ler rótulos, bulas,

mensagens de celular, contas de qualquer tipo, contratos, formulários, orações na igreja, sinais de trânsito, etc., não contassem como LER.

Dando continuidade às nossas reflexões, afirmo que ler por prazer, por exemplo, se articula com ler livros e ler literatura. A partir dessas reflexões, chego à conclusão de que menções dos alunos, nesses moldes, encaminham-nos para uma **Concepção de leitura** muito restrita e o que se espera é que em plena universidade, nossos alunos tenham uma concepção ampla de leitura, fazendo jús ao seu grau de estudo. Além disso, esses alunos já estão com a responsabilidade de formarem leitores críticos, proficientes e que dessa forma, saibam agir socialmente, nas mais variadas situações da vida.

Ainda sobre Concepção de leitura, refletindo sobre os dados dos dois quadros anteriores, observo que é possível relacionar as subcategorias ler é ser crítico, ler é fator importante na vida e ler é ler em fontes diversas, como em rótulos, bulas, bíblia, etc., o que põe em destaque o caráter amplo no que se refere à Concepção de leitura dos alunos, uma vez que tal postura encaminha ou conduz as pessoas para perceberem a leitura nas diversas práticas sociais em que ela se faz presente.

Quanto à Concepção de leitura relacionada a ler por obrigação e ler é castigo, dependendo da qualidade e da necessidade da leitura, isso poderá ser visto como um ponto a nosso favor, não estamos afirmando que ler por obrigação e de forma a receber castigos são concepções plausíveis, mas dependendo da situação, do contexto, isso poderá surtir um efeito positivo, basta que contribua para o crescimento do ser humano nas mais variadas esferas da vida. Lógico que não poderá ser um castigo equivalendo, por exemplo, a agressões físicas, como relatou uma das participantes, em suas memórias. Seria uma leitura que poderá levar a reflexões significativas, mas no momento é vista como obrigação, como castigo. Então, dessa forma a leitura poria sim trazer um efeito positivo, pois dentre muitas vantagens, o conhecimento estaria presente. Mas no momento, o convite é para serem apreciados alguns relatos de participantes vistos como castigo, obrigação.

#### **Relato 21 – Maria dos Milagres:**

Então, quando a professora passava alguma atividade, quando era leitura, que eu tentava ler aqueles textos maiores, que eu tinha muita dificuldade, eu sempre tive problema de dicção, quando eu ia ler aquelas palavras que travavam a minha língua eu sempre apanhava, então, por esse motivo eu não consegui mais assimilar nada.

#### **Relato 22 – Maria dos Milagres:**

Em casa somos três filhos, apenas eu de feminino. Como sempre por ser mulher era a mais cobrada. Quando ela chegava da escola [mãe] queria que eu principalmente tivesse lido tudo e quando isso não acontecia ela me batia “es-

pancava na verdade”, na época não entendia muito do porquê que eu apanhava tanto. Ela me batia com qualquer coisa.

Tal situação, sem dúvida, não é nada educativa. A própria participante confirma que depois disso, durante algum tempo, não conseguiu assimilar mais nada, que apenas era “passada de forma jogada” pela escola. Não farei uma análise sistemática dessa situação, pelo fato de acreditar não ser oportuno e não ter embasamento teórico para tal propósito, mas acredito que deveria ter exposto diretamente tais relatos, principalmente para um melhor esclarecimento em torno da categoria Concepção de leitura, onde sugere que ler é castigo.

Sequenciando a análise relacionada à categoria Concepção de leitura, a título de demonstração, e para sustentar com dados concretos a categoria em evidência, passarei agora a relacionar alguns relatos que comprovam algumas menções citadas nos dois últimos quadros abordados (3 e 4). Seguem tais exemplos de concepções:

- 1) Ler é ler livros;

**Relato 23 – Maria da Conceição:**

[...] e hoje as coisas que eu mais gosto de ler são livros literários, e isso já começou por causa de um professor que eu tive no ensino médio, [...].

- 2) Ler é gostar;

**Relato 24 – Maria Auxiliadora:**

[...] eu fui começando a ler e fui sentindo vontade de ler, ler e ler, e quando eu terminei, eu não tava mais lendo por causa que ela [a professora K] pediu, eu tava lendo porque eu realmente gostei.

- 3) Ler é ser crítico;

**Relato 25 – Maria Marta:**

[...] entrei aqui na universidade [...] muitas informações e a gente tem realmente que gostar, interagir com a leitura, para aprendermos mais e mais, e é assim, [...].

- 4) Ler por obrigação;

**Relato 26 – Maria da Luz:**

Às vezes a minha leitura é feita por obrigação, então não é um gostar totalmente natural, é mais por obrigação, a gente se vê na situação de ter que ler um livro, então, assim, tem que ler, então eu vou ler esse livro, mas [...].

## 4.2 REFLEXÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE LEITURA DE ACADÊMICOS DE LETRAS

Almejo, através desta seção, concluir a análise do percurso de letramento dos acadêmicos de Letras, colaboradores desta pesquisa, com a perspectiva de constatar a concepção de leitura desses acadêmicos. Lembrando que na seção anterior, o percurso em foco foi acompanhado através dos memoriais de leitura (narrativas), agora, na expectativa de concluir tal percurso, irei analisar dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas, onde contei com a participação de **10 (dez)** alunas. O referido instrumento foi aplicado, como já foi mencionado, no dia 25/06 após a leitura e discussão dos textos (Zilles 2009, Zilles e Kern 2012) e após, apenas a leitura do texto de Britto (2003).

Faço tais ressalvas, devido, dois desses textos trabalharem os mitos de forma bem sistemática, então julgo que os participantes, após estudarem sobre tal assunto, compreendam melhor os mitos, evitando com isso, a mitificação da leitura, segundo as idéias de Britto e Zilles. Porém, antecipando um pouco da análise em relação a algumas colocações/respostas em torno de perguntas das entrevistas, conferi que certos mitos ainda estão presentes na concepção de leitura de alguns participantes. Por exemplo: Foi questionado aos entrevistados, o seguinte: O que é ler? Foram obtidas respostas, como: “ler é uma coisa que tem que ser com prazer...”- Maria Rita; “ler é viajar...”- Maria Clara; “ler é você pegar um texto e entender o que está escrito no papel”- Maria Isabel.

Então, pelas abordagens em relação ao ato de ler/leitura, ainda existem alguns participantes que precisam ampliar a sua concepção de leitura. É necessário, porém encontrar os caminhos e as formas adequadas para tal conquista ou aquisição de conhecimentos. De acordo com essa perspectiva, o que fazer? Como fazer? As respostas, acredito que o ideal, é buscar em equipe, todos os envolvidos direta e/ou indiretamente nesse processo.

Relembro que com a análise desse percurso de letramento, tentarei ajustar a resposta do seguinte questionamento (já citado na seção anterior): **Como a análise do percurso de letramento, a partir de narrativas, contribui para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura de acadêmicos de Letras?** E ao respondê-lo, estarei cumprindo com o seguinte objetivo, relacionado a esta questão: **Descrever e analisar o percurso de letramento, a partir de narrativas, para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura de acadêmicos de Letras.** Para tanto, farei a discussão em foco, a partir da seguinte categoria de análise: **(re)construção e ressignificação da prática de leitura.**

Na seção anterior, onde analisamos vários relatos produzidos através de narrativas, foi possível constatar certa evolução quanto à Concepção de leitura de alguns dos participantes deste estudo, no sentido de apresentarem aspectos críticos em relação a sua concepção de leitura, claro que isso não aconteceu com a maioria, mas foi um número de menções bem significativo. Agora, nesta seção, como já foi anunciado e iniciado estou trabalhando com dados gerados através do instrumento “entrevista semiestruturada”, mais precisamente com dados provenientes de perguntas relacionadas à leitura.

Nesse sentido, questioneei sobre a concepção de leitura dos alunos, e posicionamentos muito significativos foram contemplados, como:

#### **Relato 27 - Maria do Amparo:**

Ler pra mim é uma palavra tão pequena, mas com uma significação enorme. Ler não é somente decodificar o que está escrito, é muito mais do que entender, é você adquirir um conhecimento e saber interpretar e desenvolver habilidades de crítica, se você aceita ou não, se você concorda ou não concorda com o que está escrito. Ler é saber opinar sobre alguma coisa.

#### **Relato 28 - Maria do Céu:**

Ler na minha concepção é eu estar conectada com um pensamento de alguém e a partir daí eu tirar minhas conclusões, então a leitura realmente é formada de caráter e também de base para como você vai reagir (...). Então, pra mim a leitura não é algo só escolar, é algo que vai me dando respaldo pra que eu possa agir em diversas áreas em relação a meu cotidiano também.

#### **Relato 29 - Maria de Jesus:**

Ler é você entrar no universo do autor, então seja qual for o tipo de texto, grande ou pequeno, você passa a entender o que aquele autor quer transmitir (...). Então a leitura é uma forma de você aprender algo novo ou reforçar aquilo que você já conhece.

Pelos relatos expostos, percebo que há uma consciência crítica, em se tratando da concepção de leitura dos pesquisados. Maria do Amparo, por exemplo, ressalta que ler vai além do ato de decodificação de um texto, pois através da leitura há possibilidades de se desenvolver criticamente sobre determinado tema, deixando bem claro se concorda ou não com as ideias expostas, estabelecendo com isso seu ponto de vista. Analisando o posicionamento de Maria do Céu, constato que a mesma chama a atenção para o ato de ler como abrangendo mais do que uma atividade escolar, ato este que encaminha o indivíduo para tomar suas próprias conclusões diante do material lido, englobando atividades do dia a dia, cumprindo assim, com o aspecto social da leitura.



Quanto ao relato de Maria de Jesus, observo que a mesma assegura que o ato de ler implica em compreender o que o autor de um determinado texto escreve, sendo capaz de assimilar dados novos ou ainda ampliar conhecimentos já adquiridos. É a menos crítica das três, mas mesmo assim apresenta ideias bastante significativas.

Dessa forma, é oportuno afirmar que as concepções de leitura observada através dos relatos selecionados atingem um nível amplo e bem significativo e é assim a concepção de leitura que esperamos de futuros profissionais, como os participantes ou colaboradores deste estudo. Sobre a prática de leitura, Nath (s/d) afirma:

O exercício de leitura é o meio, através do qual se adquire o conhecimento científico. Se questiona e se desvenda a realidade na compreensão da sua historicidade. Sem a prática de leitura o educador não conseguirá estabelecer a mediação necessária para que o educando passe do saber enquanto senso comum ao conhecimento elaborado e sistematizado. Nessa perspectiva de formação do professor, a ausência da leitura seria **quase uma mutilação**, pois a leitura é, sem dúvida, o alicerce para o exercício da sua função.

Dos vários aspectos contemplados através da prática da leitura, verifiquei que a aquisição do conhecimento científico é de suma importância, principalmente para a formação acadêmica, pois o exercício da leitura que contribui para o enriquecimento do conhecimento científico poderá proporcionar ao futuro professor suportes suficientes para que este seja um mediador de seus alunos, contribuindo assim, para uma formação sólida, em especial no que diz respeito ao campo da leitura.

Nesse sentido, reafirmo a grande importância da leitura na formação docente. Tal aspecto é possível ser comprovado a partir dos relatos dos colaboradores deste estudo, quando foram entrevistados, onde um dos questionamentos foi: **Qual é a importância da leitura em sua formação acadêmica?** Posicionamentos muito valiosos sobre tal questionamento foram registrados e é válido apreciar alguns fragmentos a seguir:

#### **Relato 30 - Maria de Jesus:**

Eu estou em um curso de Letras, então eu preciso da leitura, ela é meu instrumento de trabalho, na verdade, hoje a leitura que me dá base para minha formação. Futuramente a leitura não só vai contribuir para o meu desenvolvimento, como vai ser meu instrumento de trabalho [...].

#### **Relato 31 - Maria da Luz:**

Hoje eu vejo a leitura como algo de suma importância pra meu futuro, porque se eu realmente quiser seguir a carreira de professor, ela se faz de suma importância, porque é um trabalho que pretendo desenvolver futuramente com meus alunos, a questão da leitura, então, é uma coisa que eu quero carregar para depois da faculdade.

#### **Relato 32 - Maria Marta:**

É, como acadêmica eu vou falar mais uma vez, eu preciso ler mais, eu não leio o suficiente, gostaria de ler mais, como eu falei, eu até gosto de ler, porém devido a algumas situações deixo a leitura um pouco de lado. O que a gente lê mais na íntegra, são aquelas leituras que são exigidas e às vezes nem sempre são feitas. [...] eu gostaria de fazer mais leituras para ter um maior proveito na minha vida como acadêmica.

Através desses relatos fica demonstrada a intensidade da importância que os acadêmicos atribuem à prática da leitura, em seu processo de formação profissional. Maria de Jesus, por exemplo, avalia a leitura como sendo um de seus instrumentos de trabalho, reconhece a leitura como uma base de sustentação para sua formação profissional. Em outro momento, através de uma de sua narrativa, Maria de Jesus também demonstrou uma enorme valorização da leitura, quando fez o seu relato anterior.

Valorizando também a leitura em seu memorial de leitura, Maria do Céu relata que a leitura é algo que ela quer cultivar por toda a sua vida e futuramente inserir na criação dos seus filhos.

Retornando às respostas da entrevista semiestruturada, mais precisamente, analisando o fragmento de Maria da Luz, percebo que a mesma acredita que a leitura é uma prática indispensável para sua vida profissional e que reconhece a necessidade de contribuir para a formação de futuros leitores.

Nesse sentido, reconheço que, de fato, há uma conscientização muito significativa quanto à necessidade de formar leitores e, para tanto, a participação dos professores se torna essencial. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 16) afirmam que “todo processo precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Acredito que o envolvimento do professor e de forma bem empenhada, quanto ao exercício da leitura, possibilitará a formação de leitores mais proficientes.

Em se tratando do fragmento de Maria Marta, relato 26, abordado anteriormente, reconheço que a mesma relata seus sentimentos em relação à leitura de forma muito direta, espontânea e franca, e isso nos faz crer em sua vontade de mudar, de aplicar os seus conhecimentos da prática de leitura. Verifiquei que Maria Marta ainda não desenvolveu o hábito de leitura, principalmente das leituras que envolvem o espaço acadêmico, mas a mesma reconhece a grande importância de tal prática, pois afirma com veemência que gostaria de fazer mais leituras, para ter um maior proveito em sua vida acadêmica.

Dessa forma, mais uma vez, fica evidenciada a relevante importância da leitura na vida de acadêmicos de Letras pesquisados. Além disso, estudiosos como Farias e Borto-

lanza (2012, p. 33) destacam a importância da leitura em vários aspectos, quando afirmam que:

A leitura é hoje uma ferramenta indispensável para a convivência em sociedade, bem como para o delineamento de novas fronteiras do saber. O sucesso escolar, profissional, pessoal e social está relacionado às competências de leitura da pessoa, uma vez que a vida do leitor o coloca em contato com o mundo, com novas ideias, conhecimentos e práticas, ou seja, formas de desenvolver-se em todos os níveis.

Partindo dessa ideia, posso afirmar que a leitura, sendo entendida a partir dessa perspectiva, requer para seu exercício a participação dos professores cada vez mais letrados, para com isso formarem alunos com o mesmo embasamento. Porém, para que isso aconteça, é necessário que a leitura ultrapasse a fase de decodificação, atingindo dessa forma o que chamamos de leitura crítica. Isso significa uma prática social da leitura e da escrita a partir de gêneros textuais diversos em contextos variados em que o letramento está sempre presente. Em se tratando de ser letrado, Rojo (2002, p. 01 - 02) destaca:

(...) ser letrado é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada da realidade social; é discutir com os textos replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Então, nos dias atuais é inevitável que educadores exercitem práticas letradas em seu agir pedagógico, isso equivale a uma exigência do próprio meio social, para tanto são necessários fortes investimentos na formação acadêmica, e um deles diz respeito ao envolvimento incondicional dos professores das instituições de ensino superior, pois, pelas colocações dos acadêmicos pesquisados, ainda há falhas no que diz respeito ao ensino da prática de leitura, principalmente, por parte dos docentes, que precisam ser sanadas o quanto antes.

Nesse viés, percebo que realmente os acadêmicos são conscientes das fragilidades existentes em relação à leitura, mas ao mesmo tempo reconhecem a valorosa importância da prática da leitura na formação docente. Mais ainda, pelos relatos, pude constatar a predisposição dos mesmos em superar tais dificuldades, onde a principal delas é contribuir através de ações pertinentes, para a formação de alunos leitores proficientes.

Então, a partir desses enfoques, acredito que a **concepção de leitura** em uma perspectiva crítica dos acadêmicos de Letras, se tornou bastante perceptível e que a vontade desses acadêmicos é agir agora e em um futuro bem próximo para a conquista de

uma prática pedagógica mais eficaz. Tal desejo ficou muito evidente em posicionamentos, como o de Maria Rita, na entrevista semiestruturada. Confira:

**Relato 33 – Maria Rita:**

[...] eu estou sentindo essa falta [da leitura] e agora eu estou correndo atrás do tempo perdido e não está sendo fácil, porque são muitos gêneros, muitas coisas que a gente tem que ter conhecimento, mas eu estou tentando correr atrás do prejuízo e desse tempo perdido [que ficou sem efetivar a prática da leitura].

Então, a partir do exposto nesta e na seção anterior, principalmente, acredito que a (re)constução e ressignificação da concepção de leitura dos acadêmicos de Letras foram concretizadas, embora de forma parcial, pois os mesmos, no seu percurso de letramento, evidenciado desde os dados das narrativas às entrevistas foram evoluindo, ampliando a sua concepção de leitura, partindo da concepção de leitura, onde a valorização era voltada para a decodificação do código escrito, chegando à concepção de leitura crítica, mesmo de forma acanhada e apenas por alguns participantes, como foi constatado em certos relatos apresentados.

Dessa forma, posso afirmar, que hoje a concepção de leitura dos acadêmicos de Letras em foco, corresponde à concepção de um leitor munido de certa competência, apresentando uma parcial consciência crítica em relação ao seu papel diante da sociedade.

Em se tratando de leitor competente, os PCN (2001, p. 54) afirmam:

Um leitor competente é alguém que por iniciativa própria é capaz de selecionar dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

#### 4.3 A CAMINHADA DE LEITURA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS, PARTICIPANTES DA PESQUISA

Através desta seção, procurarei responder aos seguintes questionamentos: **Como os acadêmicos se tornaram leitores? Qual a importância dos colaboradores do(desse) processo e seus respectivos níveis de atuação na referida caminhada? O objetivo desta questão consiste em compreender como os acadêmicos se tornaram leitores; quais os colaboradores do processo, seus respectivos níveis de atuação e a importância da participação destes na referida caminhada.**

Com o propósito de atender tal objetivo e automaticamente responder mais uma questão deste estudo, irei recorrer, principalmente ao instrumento “entrevista semiestruturada”, onde algumas das perguntas feitas às 10 (dez) entrevistadas foram: **Como você se tornou leitor(a)? Quem colaborou para a efetivação desse processo e de que forma?**

Para um melhor acompanhamento das respostas dos participantes desta pesquisa, foi resolvido organizá-las em um quadro, onde serão mencionados os pontos ou aspectos respondidos. Segue o referido quadro:

Quadro 5: Formação de leitores

| PAR-TICIPAN-TE | COMO SE TORNARAM LEITORES   | MEDIADORES  | FORMA DE COLABORAÇÃO   |
|----------------|---|---|--|
| 1              | Foi justamente após ter aula com meu Professor de Literatura [Professor C]  | Professor C [de Literatura] – Faculdade   | [...] Porque ele me fez correr, ir atrás, de querer ler, querer saber mais, foi justamente aqui na faculdade.  |
| 2              | [Através da universidade]   | Prof <sup>a</sup> CA de “Estágio” [prática de ensino]   | A Prof <sup>a</sup> CA [...] deixou muito claro essa parte que a gente entendeu que a leitura era necessária para nós.   |
| 3              | [Através de uma Professora do nono ano – de Língua Portuguesa]<br><br>Através de Professores da universidade [de Língua Portuguesa e de Literatura] | Prof <sup>a</sup> [de Língua Portuguesa] do nono ano<br><br>Professora CA [de Língua Portuguesa] na universidade<br><br>Professor GUÊ [de | [...] domínio que ela tinha da Língua Portuguesa.<br><br>[...] quando eu cheguei no nono ano eu encontrei essa Professora que me incentivou.<br><br>[...] eu aprendi a |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | Literatura] na universidade   | <p>compreender o que tinha atrás do texto, então eu queria ler, [...].</p> <p>Professora CA foi destaque em Língua Portuguesa, que nos ensinou ver o texto além, [...].</p> <p>Professor GUÊ [...] a nossa turma tinha que desvendar o que tinha naquele texto e eu sempre conseguia.</p> |
| 4 | [... por sua própria vontade]<br><br>[Através da universidade]   | [si própria]<br><br>Professores de literatura   | <p>[O seu gosto pela Língua Portuguesa]</p> <p>[Realização de muitas análises de textos]</p>  |
| 5 | [...] Então eu cresci, fui vendo meus pais também sempre leram [...].<br><br>[...] conjunto de fatores que contribuíram pra que eu gostasse de ler, mas não foi exatamente uma pessoa ou um fato, eu acho que foi aos pouquinhos, pegando um pouquinho do professor, um pouquinho de casa e aí foi indo. | Pais, professores<br><br>[...] Então, todos os meus professores [da universidade], eles passam esse valor sobre a leitura, inclusive a senhora passa essa ideia de que de fato a leitura ela é importante, todos os textos que são trazidos para nós aqui, eles têm | <p>[Através de observações, acompanhamento em torno da leitura]</p> <p>[através de ações da família (pais) e de Professores [da universidade]</p>   |

|    |  |  |   |
|----|--|--|---|
|    |  | fundamento, tem base teórica, científica (...)                 |   |
| 6  | A questão da leitura ela entrou na minha vida é, acho que aqui mesmo na universidade [...]                     | O professor C [de Literatura/universidade]                     | [... lendo livros de Literatura solicitados pelos Professores de Literatura]  |
| 7  | [...]quando eu entrei na faculdade [...].  | Professoras [universidade] professoras de Literatura           | [... exigências do próprio curso].<br><br>[Praticando as leituras das obras literárias].  |
| 8  | [...] por influência familiar [mãe professora]<br><br>[Através do Professor C, contando histórias-Literatura]. | Mãe professora<br><br>Professor C [de Literatura/universidade] | [Incentivo à prática da leitura, comprando livros, revistas de princesa, ...]<br><br>Através das histórias contadas pelo Professor [C]        |
| 9  | Por incentivo dos meus pais, de algumas Professoras de Português e por si própria, devido gostar de ler.       | Pais, alguns Professores de Português e si própria             | Incentivo por parte dos pais, compravam livros.<br><br>[... algumas Professoras; a forma que eu via elas falando sobre literatura, textos...] |
| 10 | Através da curiosidade, eu sempre tive curiosidade sobre determinados assuntos [...]                           | [... si própria]   | [Curiosidades sobre... assunto].  |

|  |  |   |                                   |
|--|--|---|-----------------------------------|
|  | [Incentivo da mãe professora e da Professora K da universidade-Literatura] | Mãe professora e Prof <sup>a</sup> K da universidade-Literatura | [Incentivo à prática da leitura]. |
|--|--|---|-----------------------------------|

**Legenda:** 1- Maria do Amparo; 2- Maria Rita; 3- Maria Clara; 4- Maria da Glória; 5- Maria de Jesus; 6- Maria da Luz; 7- Maria Marta; 8- Maria do Céu; 9- Maria Isabel e 10- Maria dos Milagres.

Pelos resultados, no que se refere aos questionamentos feitos nesta seção, observo que a maioria dos entrevistados, no quesito **Como se tornaram leitores**, afirmaram ter se tornado leitores a partir da universidade e através dos Professores de Literatura, principalmente. Tal situação nos leva a fazer mais uma reflexão sobre a concepção de leitura de muitos alunos, quando destacaram em suas narrativas a concepção de ler, como sendo ler livros. Essa categoria foi uma das mais mencionadas. Então, o resultado de parte da entrevista semiestruturada só vem reafirmar a referida concepção de leitura.

Vale ressaltar que ler literatura é uma concepção de leitura interessante, mas não é uma fonte suficiente de leitura, é necessário ampliar tal leque ou rol de leituras.

Quanto ao processo de leitura dos entrevistados, claro que o destaque foi para os Professores de Literatura. A forma como esses Professores interferiram nesse processo, foi incentivando a leitura de textos, obras literárias, e promovendo análise dos mesmos. Então, com isso, acredito que respondi mais uma questão desta pesquisa e para um detalhamento melhor das respostas, basta reverem o quadro anterior, onde os dados de algumas posições dos alunos foram esquematizados, em relação ao que foi tratado.

#### 4.4 PERFIL IDEAL DE PROFESSOR DE LEITURA CONSIDERADO PELOS ACADÊMICOS DE LETRAS E QUE ALMEJA TER

Nesta seção, buscarei responder mais uma pergunta desta pesquisa, que diz respeito a: **Qual o perfil de professor de leitura os acadêmicos consideram como ideal e almejam ter; o que e/ou quem pode ter influenciado tal pretensão e a partir de quais ações?** A referida pergunta tem uma relação direta com o seguinte objetivo: **Identificar qual o perfil de professor os acadêmicos consideram como ideal e almejam ter; o que e/ou quem pode ter influenciado tal pretensão e a partir de quais ações.** Para



responder à referida pergunta e com isso atingir o objetivo proposto, trabalharei com a seguinte categoria de análise (que é o próprio título desta seção): **Perfil ideal de professor de leitura considerado pelos acadêmicos de Letras e que almejam ter.**

Esclareço que para desenvolver posicionamentos para a pergunta em pauta, os alunos tiveram como base algumas leituras e discussões de textos, como:

- a) **Concepções de professores sobre contar histórias na escola – (Zilles e Kern, 2012)**
- b) **Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras – (Zilles, 2009)**
- c) **Leitura e participação – (Britto, 2003)**

Além da leitura e discussão desses textos, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto, discorrendo a respeito do seguinte tema: **Perfil ideal do professor de leitura.** Outro instrumento que utilizei para tratar desse aspecto foi a entrevista semiestruturada, onde fiz questionamentos, como: **Qual é o perfil de professor de leitura você considera ideal e almeja ter? O que e/ou quem influenciou a referida pretensão? De que forma?** Planejei trabalhar o mesmo aspecto com mais de um instrumento, na expectativa de um instrumento revelar também, além de aspectos semelhantes, aspectos divergentes, mas irei discutir os resultados apenas de um instrumento, devido ao grau de semelhança entre o que dizem tais fontes.

Dessa forma, analisarei apenas os dados gerados a partir da entrevista semiestruturada. Nessa perspectiva, segue análise, iniciando a exposição dos dados através de um quadro síntese.

Quadro 6: Perfil ideal de professor de leitura

| PAR-TICIPANTES | PERFIL IDEAL DE PROFESSOR DE LEITURA   | PERFIL DE PROFESSOR DE LEITURA QUE ALMEJA TER  | INFLUÊNCIA DO QUE E/OU QUEM                |
|----------------|--|--|--|
| 1              | Professores que fizessem com que seus alunos tivessem outra visão sobre leitura [...] quando a gente pede pra ler, muitos não querem ler, ou outros lêem, mas lêem aquela coisa, | [...] se eu tiver a oportunidade de exercer [a profissão de professora] eu queria exercer como eles [professores | [Influência dos professores de Literatura] |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>assim, pesada [sem ânimo]</p> <p>[...] eu admiro, eu admiro muito meus professores de Literatura, [...]</p>   | <p>de Literatura] de saber entrar na literatura e fazer com que meus alunos se apaixonem da mesma forma que eu me apaixonei pelas aulas da professora [...].</p> |  |
| 2 | <p>[Professores que valorizam em suas aulas os gêneros textuais]</p>   | <p>[Professor que trabalha com leitura desde a infância]</p> <p>[...] porque nós só [assim] vamos ter bons acadêmicos [...].</p>                                 | <p>Professora [CA] de Português. [... mas pretende ser professora de língua Inglesa]</p>   |
| 3 | <p>[...] eu tive uma professora que foi referência pra mim [professora do ensino fundamental], e eu sempre busco fazer o mesmo trabalho que ela [...], quando ela trabalhava texto, ela não só analisava só a questão é, [...] só a interpretação por si só, ali seca, ela analisava questão gramatical, linguística, morfossinática e a interpretação juntamente com a semântica dentro do texto.</p> | <p>Professor que explora mais a questão do texto, não só o texto em si, [...].</p>   | <p>Professora do ensino fundamental;</p> <p>Professora CA – Português/universidade;</p> <p>Professor GUÊ, de Literatura/universidade</p> |
| 4 | <p>Professor que valorize mais e mais a leitura</p>  | <p>[Professor que trabalhe bastante com a leitura]</p>   | <p>Professores de Literatura-universidade</p>  |
| 5 | <p>[...] eu acredito que um perfil interessante de um professor [de qualquer área] seja esse de levar textos e esses textos não devem ser apenas lidos</p>   | <p>[Professor que exercite bastante a prática da leitura]</p>  | <p>Familiares, professores, etc.</p>   |

|    |  |   |   |
|----|--|---|---|
|    | [...] algo que vai beneficiar toda aquela turma e transformar a mente daquela turma, a começar do professor.   |   |   |
| 6  | Professor que realmente se comprometa com o real ensino da leitura, e não simplesmente ler por ler [...].  | Ser uma professora de leitura que faça com que os alunos saibam se posicionar criticamente e não aceitar tudo da forma que manda [...]. | Professor da faculdade [C – Literatura].  |
| 7  | Professor que trabalhe bastante com leitura  | Aquela professora que goste bastante de ler e saiba valorizar a leitura de modo geral   | Professor da universidade - Literatura  |
| 8  | Professor que anima a turma apresenta disposição não só para a prática da leitura [...].   | [Não sabe ainda se vai atuar como professora]<br><br>[...] não quero ser como os professores que eu tive [ensino fundamental e médio]   | [não colocou]   |
| 9  | Aquele [professor] que entra na sala de aula e a primeira coisa que ele deve fazer é dizer o quanto é importante [...] o quanto a leitura pode ajudar [...]. | Aquela professora que trabalhe bastante com a prática da leitura.   | Familiares, alguns professores [...].   |
| 10 | Eu considero ideal aquele professor ao qual motiva e levanta hipóteses para que o aluno vá atrás, vá buscar mais conhecimento.                               | [...] o professor que motiva o aluno, que respeita o aluno [...] que dê tempo pro aluno [...] dinâmico que                              | Eu mesma [...] pela minha curiosidade, pelas dificuldades que eu enfrentei na vida [...]. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | sempre procura ajudar o aluno a ir buscar conhecimento através da leitura. |  |
|--|--|--|--|

**Legenda: 1- Maria do Amparo; 2- Maria Rita; 3- Maria Clara; 4- Maria da Glória; 5- Maria de Jesus; 6- Maria da Luz; 7- Maria Marta; 8- Maria Céu; 9- Maria Isabel e 10- Maria dos Milagres.**

Analisando os dados que respondem as perguntas desta seção noto que o perfil ideal de professor de leitura por parte dos acadêmicos é aquele que sabe valorizar a leitura nas suas formas mais variadas possíveis, procurando ampliar a concepção de leitura que ainda é a escolar e que haja respeito pelo aluno em relação ao seu tempo de ação em torno das atividades a serem desenvolvidas.

Quanto ao perfil que eles almejam ter, corresponde exatamente ao perfil que consideram como ideal, isso parece redundante, mas apresenta a sua lógica. No que diz respeito ao que e/ou quem influenciou cada acadêmico, mais uma vez os professores universitários assumem uma posição privilegiada, em especial os professores de literatura, mas os familiares também são citados, mesmo que de forma acanhada, além disso, alguns acadêmicos demonstram a sua própria vontade de se tornarem um professor que valorize a prática da leitura.

Afinal, em um futuro bem próximo, os acadêmicos de hoje serão os profissionais de amanhã e o que espero destes, é uma atuação profissional, enquanto formadores de leitores de forma responsável, consciente e que sejam capazes de superar as dificuldades passadas em relação, principalmente, à prática da leitura e assim, (re)construindo e ressignificando as suas concepções de leitura. Acredito que retrospectivas, como os relatos produzidos através de narrativas ou memoriais de leitura na formação de profissionais, no caso deste estudo, profissionais de Letras, têm muito a contribuir para uma formação reflexiva, para tanto, cada profissional deverá valorizar a sua prática pedagógica, assumindo uma postura de professor, como agente letrador, independente do nível de ensino em que irá atuar.

A respeito de percursos pessoais e profissionais, Nóvoa (1992, p.13) afirma: “esses momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais que, na verdade, são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir sua profissão”. Apoio essa concepção de Nóvoa e aposto em um

“novo professor” dotado de concepções capazes de alavancar o ensino voltado para a prática da leitura que vai além dos muros escolares, leitura como prática social. Estudos como Kleiman (2002, p. 31), em se tratando de concepção de leitura, relata: “A concepção de leitura a ser ensinada na escola, não deve ser como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem”.

Estou em concordância com essa ideia, pois a concepção de leitura que deve ser ensinada na escola precisa atender preceitos, como: ocupar um espaço significativo na vida do estudante, ser usada como prática social, despertando a curiosidade do educando para que este busque conhecimentos além do que está escrito nos textos, para assim, ser considerado um leitor crítico, capaz de formar e defender suas próprias ideias, mas respeitando as dos outros.

Sei que para trilhar nesse caminho, ainda falta muito conhecimento para os acadêmicos participantes deste estudo, mas percebo que a caminhada já foi iniciada, pois alguns já apresentam ressignificação de leitura, mesmo que sendo no sentido de ampliação, no sentido de ser necessária para a vida como um todo, e também no sentido de ampliação da leitura de textos literários, já que antes da maioria ingressar na universidade tais habilidades não existiam, segundo seus próprios relatos.

Então, é por todo o exposto que acredito que vale insistir na (re)construção e ressignificação de leitura dos acadêmicos do Curso de Letras, para que os mesmos constituam conhecimentos suficientes, para assim, agirem profissionalmente, na convicção de que serão capazes de formar leitores proficientes e que saibam agir de acordo com o contexto social de suas vidas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste trabalho foi constituída pela prática de leitura em Língua Materna no ensino superior em uma turma de graduandos do Curso de Letras-Português/Inglês, em uma universidade pública situada no interior do Maranhão.

Propus-me a realizar esta pesquisa neste grau de ensino, focalizando o tema leitura, principalmente, por se tratar de um grau e modalidade de ensino voltado para a formação de professores, onde os mesmos, após se formarem, a tendência é trabalhar com a docência devido à natureza do curso. A perspectiva é que trabalhem com o ensino de língua, seja materna ou estrangeira, mais precisamente, a língua inglesa. O fato é que, independente da língua a ser trabalhada, o tema leitura, certamente fará parte do currículo escolar, com maior ou menor intensidade.

Então, o que observo é que a prática de leitura tem sido motivo de muitos questionamentos e preocupações de educadores de qualquer nível de ensino. Eu, por exemplo, atuando tanto no nível superior e, indiretamente no fundamental e médio, devido ser professora de estágio desses dois graus, voltados para Língua Portuguesa, tenho me queixado da falta de habilidade de leitura dos alunos que tenho acompanhado. Falo de uma leitura que vai além de atividades escolares.

Uma outra motivação, inclusive muito forte e decisiva para efetuar a minha pesquisa neste campo, partiu de minha orientadora Professora Dra Ana Maria Stahl Zilles, que, depois de algumas conversas, me mostrou que esse seria um caminho possível a ser trilhado, pois eu vinha de uma situação onde não conseguia me identificar com a realidade que me cercava em relação ao meu trabalho de pesquisa. Refleti bastante e percebi que era através desse novo caminho que eu deveria seguir e tudo foi se encaixando. A pesquisa de campo aconteceu em um espaço de trinta dias. Lamento ter tido pouco espaço de tempo para trabalhar neste projeto, mas posso dizer que para a minha prática pedagógica já surtiu efeito muito positivo. Eu, nos meus trinta e poucos anos de docência, nunca tinha refletido tanto sobre a minha prática pedagógica e estou convicta de que jamais é tarde para refletir e melhorar as nossas ações, principalmente quando o propósito é de ajudar a formar pessoas intelectualmente e em outros aspectos que sejam pertinentes e que estejam ao nosso alcance enquanto professores/educadores.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa, implica em (re)construir e ressignificar a concepção de leitura, por meio de memorização representada em narrativas ou memoriais de leitura de experiência pessoal. Ao lado desse objetivo geral, trabalhei também com os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e analisar o percurso de letramento, a partir de narrativas, para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura;
- Compreender como os acadêmicos se tornaram leitores; quais os colaboradores do processo, seus respectivos níveis de atuação e a importância da participação destes na referida caminhada;
- Identificar qual o perfil de professor de leitura os acadêmicos consideram como ideal e almejam ter; o que e/ou quem pode ter influenciado tal pretensão e a partir de quais ações.

Ressalto que para atender ou cumprir com tais objetivos, parti das questões de pesquisa, onde a principal delas é a seguinte: A memorização de experiências de letramento e de práticas de leitura contribui para a (re)construção e ressignificação de leitura? Como? Acompanhando essa pergunta central, considerei outras questões que seguem:

- Como a análise do percurso de letramento, a partir de narrativas, contribui para a (re)construção e ressignificação da concepção de leitura de acadêmicos de Letras?

- Como os acadêmicos se tornaram leitores? Qual a importância dos colaboradores do processo e seus respectivos níveis de atuação na referida caminhada?
- Qual o perfil do professor de leitura os acadêmicos consideram como ideal e almejam ter; o que e/ou quem pode ter influenciado tal pretensão e a partir de quais ações?

Saliento que esta pesquisa se configura como uma abordagem qualitativa interpretativa, contemplando aspectos da pesquisa ação. Para a realização deste estudo fiz uso dos seguintes instrumentos: narrativas ou memoriais de leitura, entrevista semiestruturada, anotações em diário, gravação em áudio e vídeo.

Os dados gerados me levaram a resultados, em parte, surpreendentes, principalmente quanto aos resultados que dizem respeito à categoria mediadores em relação a lembranças voltadas para a figura do professor, levando em consideração todos os graus ou níveis de ensino. Vale rever alguns resultados.

Quanto à categoria Prática de leitura, levando em consideração as fases da infância, da juventude e da vida adulta, as lembranças mais acentuadas dizem respeito à fase da vida adulta, levando em consideração um universo de 11 (onze) participantes. Isso nos leva a pensar que na infância e na juventude a prática da leitura, de forma significativa, não aconteceu, ou tal prática não foi lembrada por parte de muitos colaboradores.

Outra categoria que se destacou neste estudo foi a de **Mediadores ou modelos de leitor**. Nesta categoria o mediador mais lembrado foi o professor, em especial o professor do ensino superior, mais precisamente o professor de literatura. Em segundo lugar, de acordo com os resultados, os mediadores de leitura pertencem ao seio familiar, mas o destaque ficou com a figura feminina **mãe professora**, isso na fase da infância. Tal resultado nos conduz a questionamentos como: Por que a família não foi a categoria mais lembrada? E, em se tratando dessa família, por que a mãe foi lembrada, mas não a ponto de se destacar em relação à figura do professor universitário? Teria neste grupo de colaboradores mães analfabetas ou com outras limitações que impedissem a sua participação na prática de leitura de seus filhos, pelo menos no período da infância, que é o que aconteceu nos resultados do trabalho de Zilles (2009)?

Respostas para todos esses questionamentos, eu não as tenho de forma precisa, mas lembro que Maria de Jesus, por exemplo, destacou a figura do pai como mediador importante na infância, quando relatou através de sua narrativa, o seguinte: **Relato 34** –



**Maria de Jesus:** “eu descobri o mundo da leitura, e eu sempre vi meu pai lendo. Acho que isso fez com que eu passasse a gostar da leitura, [...]”.

Ainda para reafirmar tal lembrança, esta mesma colaboradora, em sua narrativa, em outro trecho relatou: **Relato 35 – Maria de Jesus:** “Sempre gostei de ler variados tipos de textos e aprendi isso com meus pais, que também liam muito e até hoje possuem esse costume, principalmente o meu pai, que tem o hábito (eu diria até o prazer) de estudar sobre diversos assuntos [...]”.

Maria José, por sua vez, mencionou um motivo que se relaciona com a ausência de sua mãe enquanto mediadora de leitura em sua infância. Ela relata que os seus pais são analfabetos. Veja:

### **Relato 36 – Maria José:**

(...) e também como minha família vem de uma família de analfabetos, meu pai e minha mãe não tinham essa rotina de leitura, inclusive quando a gente começou a aprender a ler, eu lembro que as primeiras leituras que a gente fazia foram nos livros didáticos, e minha mãe dizia: “agora fulano já sabe ler, então vem aqui amor, ler aqui pra mim, porque eu não sei” [...].

Posso citar também o caso de Maria Rita, que não mencionou a mãe como mediadora, em virtude da mesma se afastar da família no período da infância para morar com pessoas “estranhas”, devido às condições econômicas da sua família serem desfavoráveis. Ela ainda relata que aprendeu a ler bem tarde, lá pelos 10 anos de idade, em decorrência de, no início do período escolar, ter que ir juntamente com sua família para a roça (tempo da colheita de alimentos). Então, com tanta dificuldade para estudar, ainda na fase da pré-adolescência, adolescência tomou a iniciativa de ir estudar fora do seio familiar e assim aconteceu. Veja uma pequena parte de suas memórias:

### **Relato 37 – Maria Rita:**

Meu processo de leitura foi um pouco dolorido. Porque, aquela história de estudar e não ter humor, a mãe até que tinha vontade, mas precisava me tirar da escola pra ir trabalhar, então quando eu começava era praticamente no meio do ano. Então, quando eu fui realmente ter acesso à leitura, eu já estava numa idade que eu mesma percebi que eu ia ficar velha sem saber ler. Eu tinha 10 anos, quando apareceu uma pessoa na minha vida, uma senhora [...] e ela propôs me levar pra onde ela morava, e eu saí do seio da minha família, nessa idade. Por que? Porque o meu desejo era estudar.

Então, essas foram participantes, **Relatos 34 - 37 (Maria de Jesus, Maria José e Maria Rita)** que deixaram transparecer, através de suas memórias, relatos que possivel-

mente justificassem a ausência da figura materna em suas lembranças, no quesito mediadora.

Através do instrumento “narrativas ou memoriais de leitura”, além de trabalhar com as categorias antes abordadas, trabalhei também com a categoria **Concepção de leitura**. A partir dos conteúdos dos memoriais, constituí várias subcategorias, que podem ser visualizadas no APÊNDICE B.

É bom Lembrar, que dessa forma, a concepção de leitura que eles apresentam, pelo menos em sua maioria, é uma concepção fundamental de leitura, embora em alguns momentos parte dos participantes caracterizam o ler como ler é fator importante à vida, ler é ser crítico e ler é ler em fontes diversas. Isso necessariamente não conduz a uma ressignificação de leitura, apenas aponta para o sentido amplo dessa concepção. A minha maior expectativa foi acompanhar a (re)construção e ressignificação da leitura desses colaboradores, porém pelos resultados encontrados, não foi possível perceber isso claramente. Então, diante disso, eu pergunto: O que, então, deveria ser feito para que estes alunos pudessem (re)construir e ressignificar a sua concepção de leitura? Além do mais, até mesmo antes disso, poderia questionar o seguinte: Como introduzir, trabalhar, desenvolver e promover a leitura crítica desde o ensino fundamental, mas principalmente na universidade? Acredito que respostas para tais indagações são possíveis, mas somente a partir de novas pesquisas.

Mesmo diante de questionamentos, sem possibilidades de responder agora, quero ressaltar que a leitura crítica aparece em vários relatos neste trabalho, mas não chega a prevalecer.

Nesse viés, quero reafirmar que neste estudo a ressignificação de leitura ocorre, mas é no sentido de ampliação, no sentido de ser necessária para a vida como um todo, e também no sentido de ampliação da leitura de textos literários.

Dessa maneira, a questão central desta pesquisa não pôde ser respondida totalmente e, automaticamente, o objetivo geral equivalente a esta questão foi atingido ou contemplando apenas parcialmente.

Quanto ao questionamento “Como os acadêmicos se tornaram leitores?”, acredito que ficou claro que a maioria afirmou ter se tornado leitor após ou com o seu ingresso na universidade. E também deixaram claro que o perfil ideal de professor, diz respeito ao professor que valoriza a prática da leitura e é exatamente esse perfil que também a maioria deseja ter. Eles também apontam como principais mediadores desse desejo os profes-

sores universitários, principalmente os de literatura, fato que considero louvável, mas é bom que haja reflexões quanto à valorização de outras leituras, além da literatura, principalmente nas aulas de língua portuguesa, no trabalho com os gêneros, na reflexão sobre a linguagem, entre outros temas dessa disciplina. Então, o que é possível fazer para ampliar essa concepção?

Além disso, questiono mais: Em se tratando deste trabalho, o que precisaria ser melhor conhecido ou compreendido? E quanto ao Curso de Letras, no que diz respeito ao estágio, o que precisaria ser trabalhado nesse curso antes do estágio, para melhorar a formação dos professores? E durante o próprio estágio, o que fazer? Além disso, como fazer para se trabalhar mais e de maneira relevante com leitura nas escolas de Ensino Fundamental e Médio?

Sei que essas e outras perguntas são importantes para uma condução à prática pedagógica mais consciente e acima de tudo estudar, pesquisar para estabelecer ou traçar respostas mais apropriadas e eficazes são metas imprescindíveis.

Eu, por exemplo, senti muitas limitações em se tratando de estudos voltados para aspectos da fundamentação teórica deste trabalho. Quanto a isso, posso citar, a título de limitação do estudo, o que diz respeito a letramento, pois este foi um dos últimos aspectos a fazer parte deste trabalho, devido a “mudança de foco” da pesquisa. Então, o fator tempo não permitiu que houvesse um aprofundamento suficiente em torno desse assunto. Mesmo assim, acredito que o referido trabalho, no geral, me enriqueceu bastante como profissional do ensino superior, e permitiu aos demais colaboradores muitas possibilidades de reflexão em torno da leitura e da formação docente.

Os caminhos para se galgar existem, é só cada um de nós educadores procurar percorrer cada passo de forma consciente, equilibrada em busca do conhecimento e a tendência é a obtenção de um resultado significativo. O professor educador deve ser dotado de infinitas possibilidades e dentre elas ser um leitor por excelência, para com isso ser capaz de formar outros leitores.

Nessa perspectiva, Farias e Bortolanza (2012, p. 45), destacam:

[...] O professor formador de professores deve ser necessariamente leitor e como leitor pode ensinar maneiras de ler, vivenciar com seus alunos a leitura como instrument cultural complex que medeia conhecimentos e práticas, poderosa ferramenta no cotidiano das ala de aula, seja ela prazerosa ou não, intensive ou extensive, livre ou obrigatória. Para isso, o professor precisa criar situações estimuladoras em sala de aula e necessidades em seus alunos, traba-

lhando a leitura de forma diferenciada, buscando momentos e espaços que permitam ler de forma significativa, ler para além da decifração do código linguístico, ler para atribuir sentidos, como sujeito histórico, que por meio da leitura, transforma a si mesmo e ao mundo do qual participa.

Então, é nesse contexto que concluo este trabalho e pelo exposto acredito na pertinência do mesmo, e é por tudo isso que insisto na (re)construção e ressignificação da leitura dos acadêmicos do Curso de Letras, afinal, eles são os futuros formadores de leitores e esses precisam ser eficientes para agirem nas mais variadas situações que a vida apresentar. Ler de forma crítica é preciso!

## REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2009.

BARTON, D.; HAMILTON M. Literacy practices. In: BARTON D. et. al. **Situated literacies**. Reading and writing in context. London: Routledge, 2000, p. 7-34.

BENEVIDES, Araceli S. **A leitura e a formação docente: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores do curso de letras - aspectos para uma prática reflexiva**. REVISTA LETRA MAGNA – Ano 03 – n.05- 2º Semestre de 2006.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.) ... [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica** – São Paulo: Parábola, 2012. 256p.: 23cm (Estratégias de ensino; 30).

\_\_\_\_\_, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador** / – São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.) 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2001

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e Formação de Professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANTAMI, Denise Barbara; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MOGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Práticas de memórias docentes.** São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Luana de Araújo; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. (2002). **Effective practices for developing reading comprehension.** Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *Research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: IRA.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **O papel da leitura na formação do professor: concepções práticas e perspectivas.** Poéses Pedagógica – V. 10, N.2 ago/dez.2012; pp.32-46.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula** – 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, c1984. 125 p.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula** – Cascavel, ASSOESTE, c1984. 136 p. Reimpressão em 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. – reimpressão São Paulo: Atlas, 2014.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentido.** In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F., HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). **Supporting lifelong learning.** EUA, Routledge: Open University Press, 2002. v.1, Perspectives on learning, p. 176-187.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 8. ed. Campinas: Pontes 2002.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cifiel/Unicamp & MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento.** 10. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Leitura: Ensino e pesquisa.** 4ªed., Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os Segredos do Texto.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias.** – 3.ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da Compreensão Na Leitura. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica.** [et.at.] – 15. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946 - **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão / Luiz Antônio Marcuschi.** – São Paulo : Parábola Editorial, 2008. 296p.: . – (Educação linguistic ; 2).

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, c.; MENDONÇA, M.; Kleiman, A. B. et. al. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2005.

MAGALHÃES, Isabel. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino.** 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a. p.87-106.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

NATH, Margarete Aparecida. **A leitura na formação do professor: aspectos histórico-políticos**. UNIPAN. (s/d).

NEDER, M. C. **Ensino de linguagem: a configuração de um drama**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA. Antônio (org) **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PASSEGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34 n.2, pp. 147/156, maio/ago, 2011.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola, 2009.  
\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC-SP. 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimpressão em 2008.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University, 1993.

\_\_\_\_\_. **Eventos de letramento e prática de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento**. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Trad. e org. I. Magalhães, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 89-92.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**; tradução Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p, ; 23 cm. (Lingua[gem] ; 57),].

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do Trabalho Científico** / Antônio Joaquim Severino. – 23. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez 2007. P. 21 – 36.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus** / Luiz Carlos Travaglia. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

ZILLES, Ana Maria S. e KERN, Jeferson R. **Concepções de Professores sobre contar histórias na escola**. Revista Ecos vol. 13, Ano IX, nº 02, p.159-198, 2012.

ZILLES, A. M. S. **Leitura e mediação nos relatos de estudantes de letras**. POLIFONIA, v. 17, n. 19, p. 133-160, 2009.

#### APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- 1- O que é ler?
- 2- Você gosta de ler? Por quê?
- 3- O que você gosta de ler?
- 4- O que você faz quando ler algo de que gosta? Com qual(ais) finalidade(s)?
- 5- Você acredita que há vários tipos de leitores e de leituras? Comente.
- 6- Qual é a importância da leitura em sua formação acadêmica?
- 7- O que você entende por letramento(s)?
- 8- Você se considera uma pessoa letrada? Por quê? Desde quando?
- 9- Como você se tornou leitor(a)? Quem colaborou para a efetivação desse processo e de que forma?
- 10- Qual é o perfil de professor de leitura você considera ideal e almeja ter? O que e/ou quem influenciou a referida pretensão? De que forma?



APÊNDICE B: Tabulação das Narrativas

|  |
|--|
| PARTICIPANTES DA PESQUISA – NARRATIVAS |
|--|

| CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE ANÁLISES                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|
| <b>Onde a lembrança é referida (no período da infância)</b> |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| (só) em casa  |   |   |   |   |   |   |   |   | X |    |    | 1 |
| (só) na escola  |   |   | X |   |   | X |   |   |   |    | X  | 3 |
| nos dois locais   |   | X |   |   |   |   | X |   |   |    |    | 2 |
| casa subentendida   | X |   |   |   | X | X |   | X |   |    |    | 4 |
| escola subentendida   | X |   |   |   | X |   |   |   | X |    |    | 3 |
| nenhum dos dois   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |    |    | 1 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| <b>Prática de Leitura</b>                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| só na infância  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| só na juventude   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| só na vida adulta   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| na infância e juventude                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| na infância e na vida adulta                                | X | X |   |   |   |   |   | X | X |    | X  | 5 |
| juventude e vida adulta                                     |   |   |   | X |   |   |   |   |   | X  |    | 2 |
| os três   | X |   | X |   | X | X | X |   |   |    |    | 5 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| <b>Mediadores ou modelos de leitor</b>                      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| mãe   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| mãe professora (educadora)                                  |   |   |   |   | X |   | X |   | X | X  |    | 4 |
| pai   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |    |    | 2 |
| irmãos  |   |   |   |   |   |   | X |   |   |    |    | 1 |
| professora/diretora   | X | X | X | X | X |   | X |   | X |    | X  | 8 |
| tios e outros parentes/esposo                               |   |   |   | X |   |   |   | X |   |    |    | 2 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| <b>Concepção de Leitura</b>                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
| ler é literatura  |   |   |   |   | X | X | X |   | X |    | X  | 5 |
| ler é castigo   |   | X |   |   | X |   |   |   |   | X  |    | 3 |
| ler é decodificar o que está escrito                        |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X  | X  | 2 |
| ler é ter prazer, é gostar, é ter paixão, amor              | X | X | X | X | X | X |   | X | X |    | X  | 9 |
| ler é ser crítico   | X | X |   | X |   | X | X | X | X |    | X  | 8 |
| ler em fontes diver-  |   | X |   |   |   | X |   |   | X |    | X  |   |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| sas   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| ler é ler livros                            | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 11 |
| ler é aprender, crescer                     | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1  |
| ler é estudar conteúdo da prova             |   | X |   |   |   |   |   |   | X |   | X | 3  |
| ler é dar lição de um texto p/....          |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   | 2  |
| ler por obrigação                           |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   | X | 3  |
| ler fator importante na vida...             |   |   | X |   |   | X | X |   | X |   |   | 4  |
| ler aumento de vocabulário, de conhecimento |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   | 1  |
| ler-influencia em todos os aspectos da vida |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   | 1  |
| ler é fundamental em todas as fases         |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   | 1  |
| ler-é processo dolorido                     |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   | 1  |
| ler- viajar                                 |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   | 1  |
| ler-só gramática-Ensino Médio               |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   | 1  |
| ler-competição/decodificação                |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X | 2  |
| ler processo conturbado                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   | 1  |

Legenda: 1- Maria de Jesus; 2-Maria José; 3-Maria da Luz; 4- Maria do Amparo; 5- Maria da Conceição; 6- Maria Marta; 7- Maria Isabel; 8- Maria Rita; 9- Maria do Céu; 10- Maria dos Milagres; 11- Maria Auxiliadora.

#### APÊNDICE C: Roteiro de questionário: informações dos participantes da pesquisa

Caro aluno para fins de conclusão das análises de uma pesquisa de mestrado sobre a leitura e a formação de leitores, preciso de sua ajuda quanto ao fornecimento das seguintes informações;

Curso: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Previsão para conclusão: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Atual atividade ocupacional: \_\_\_\_\_

Atual classe social: \_\_\_\_\_

Profissão/ocupação desejada quando concluir o curso : \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_ atual atividade ocupacional do pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Atual atividade ocupacional: \_\_\_\_\_

Qual a sua idade quando você começou a ler? \_\_\_\_\_

Qual a idade dos seus pais quando eles aprenderam a ler? \_\_\_\_\_

Com que frequência você costuma ler? \_\_\_\_\_

Você tem filhos? \_\_\_\_\_ (se sim) responda: Quantos? \_\_\_\_\_

Qual a idade? \_\_\_\_\_

Eles sabem ler? \_\_\_\_\_ (Se sabem ler) Responda:

Eles aprenderam a ler com a mesma idade que você tinha quando aprendeu ou mais cedo? \_\_\_\_\_

Por que você acha que isso aconteceu? \_\_\_\_\_.