CARLANNE SANTOS CARNEIRO

Para ler com prazer? A recepção do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”

Belo Horizonte
2014

CARLANNE SANTOS CARNEIRO

Para ler com prazer? A recepção do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem
Orientadora: Prof.a Dr.a Maria das Graças Rodrigues Paulino

Belo Horizonte

2014

C289p
T

Carneiro, Carlanne Santos, 1985-

Para ler com prazer?: a recepção do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” / Carlanne Santos Carneiro. - Belo Horizonte, 2014.

145 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino.

Bibliografia: f. 131-138.

Anexos: f. 139-145.

1. Educação -- Teses. 2. Literatura -- Formação de professores -- Teses. 3. Leitura -- Formação de professores -- Teses. 4. Professores -- Teses.

I. Título. II. Paulino, Maria das Graças Rodrigues. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 807

Catalogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Dissertação intitulada “Para ler com prazer? A recepção do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Carlanne Santos Carneiro, apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.a Dr.a Maria das Graças Rodrigues Paulino – Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.a Dr.a Ivete Lara Camargos Walty
Faculdade de Letras – PUC Minas

Prof.a Dr.a Celia Abicalil Belmiro
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.a Dr.a Vanda Lúcia Praxedes (suplente)
Faculdade de Educação – UEMG

Prof.a Dr.a Aracy Alves Martins (suplente)
Faculdade de Educação – UFMG

Belo Horizonte, 07 de agosto de 2014

Agradecimentos

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

(Charles Chaplin)

Agradeço inicialmente a Deus, por me ter agraciado com uma família maravilhosa, por ter colocado tantas pessoas especiais no meu caminho e por ter me dado a possibilidade de estudar em uma instituição de ensino de excelência como a Universidade Federal de Minas Gerais.

Aos meus pais, por me terem dado educação, terem me ensinado valores e limites, e por terem me mostrado como caminhar com as minhas próprias pernas.

Aos meus irmãos e à família do meu marido, pelo estímulo. Em especial, obrigada a Mateus e Herman, que me ajudaram com a parte estatística e com a capa da dissertação, respectivamente, sempre com muita boa vontade e gentileza.

Ao meu marido, Breithiner, pelo companheirismo e pelo amor sempre dedicados. Sua presença ao meu lado, sempre de bem com a vida, independente do "tornado" que estivesse à nossa volta, foi fundamental para o bom desenvolvimento deste trabalho.

À Graça, pela orientação, pela confiança no meu trabalho e pela liberdade que me concedeu para o desenvolvimento desta pesquisa, o que possibilitou minha formação como pesquisadora.

À Celia, pelos ensinamentos, orientações, incentivo, amizade, dedicação e puxões de orelha. Você esteve ao meu lado desde que comecei a trabalhar na Faculdade de Educação, como bolsista, e nunca mediu esforços para me ajudar. Obrigada imensamente pelo carinho e amizade.

A Rildo Cosson, muito obrigada pela ajuda e pelos ensinamentos, em todos os sentidos. Obrigada pela leitura atenciosa que fez do Projeto desta pesquisa, por me receber tão bem em sua casa e pela confiança que mostrou ter em mim.

A Gilcinei Teodoro Carvalho, meu tutor nas atividades realizadas no Lecampo, obrigada pela amizade e pela confiança no meu trabalho, sempre me concedendo liberdade para trabalhar com os alunos e para propor ideias.

Aos queridos amigos Marianna, Silvana, Joana, Luiz Fernando, Tim, Fernando e Rafael, que me trazem lembranças muito boas de Belo Horizonte.

À amiga Ana Paula, que caminha ao meu lado há uns bons anos, sendo ela que me introduziu no universo da Faculdade de Educação, e com a qual sempre pude contar em meus bons e maus momentos em Belo Horizonte. Muito obrigada pela amizade e pela companhia, sempre muito agradável e muito calma. Obrigada também pela leitura atenta que fez deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, por todas as contribuições advindas das disciplinas cursadas.

Aos colegas, funcionários e bolsistas do LeCampo, pelos momentos de convivência e de aprendizado.

Aos alunos da turma 2010 de Licenciatura em Educação do Campo, obrigada pelo aprendizado e pelos momentos que passamos juntos.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida, que possibilitou esta pesquisa.

Aos colegas do GPELL, por me mostrarem a relação entre Literatura e Educação.

Às professoras Celia Abicalil Belmiro e Ivete Walty, por me presentearem com a participação na Banca Examinadora desta dissertação.

Todos estão loucos, neste mundo?
Porque a cabeça da gente é uma só. E as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas. Muito maiores diferentes. E a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça. Para o total.

(Guimarães Rosa)

Resumo

A pesquisa de mestrado intitulada *Para ler com prazer? A recepção do projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental"* tem como foco de investigação analisar a recepção dos volumes publicados pelo projeto Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental – ou LIED – por parte dos professores contemplados pelos livros distribuídos por esse projeto, com o intuito de verificar a contribuição dessas obras na sua formação como sujeitos-leitores literários e professores modelo de leitores para seus alunos. O LIED baseia-se na compreensão de que, em geral, esses educadores não têm acesso a textos literários de qualidade, lendo apenas literatura infanto-juvenil e outros tipos de leitura para fins profissionais e não para a sua própria vida cultural. E assim, ficando alheios ao universo literário, esses educadores não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção destes no mundo da escrita, seja ela literária ou não. Com o objetivo de analisar a eficácia do Projeto, foi realizada uma investigação, por meio de questionário amplo e que contemplou um número significativo de educadores, a fim de verificar como tem sido a recepção dos volumes publicados. Foram aplicados questionários do tipo fechado e aberto a 324 professores, que puderam responder rapidamente as questões. Os dados foram organizados em categorias nominais e a investigação ocorreu acerca da incidência dos critérios apontados pelos professores. Foram produzidos tabelas e gráficos, que propiciaram análises e sistematizações acerca da leitura ou ausência de leitura dos livros da Coleção. Após a aplicação dos questionários e análise dos resultados, foi feita a seleção dos sujeitos que seriam de potencial interesse para a entrevista, que foi a segunda parte da pesquisa. Foram selecionadas duas professoras e dois alfabetizadores em formação, do curso Licenciatura em Educação do Campo, da FAE/UFMG, os quais contribuíram qualitativamente para o entendimento da recepção da Coleção. Como procedimento de análise de dados e de categorização do material, foi utilizada a Análise do Conteúdo. A partir da análise de todo o material, constatou-se que o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental" tem conseguido atingir um grau de satisfação de quase 100% daqueles que receberam os livros e participaram da pesquisa, uma vez que 97% disseram julgar relevante ter recebido o (s) livro (s). Porém, quando se trata especificamente da leitura do material, este número cai bastante – apenas 30% afirmaram ter lido o livro por completo. Os dados revelam também que o projeto tem, em parte, alcançado seus propósitos na divulgação da literatura e na formação de leitores, além de tornar público os nomes e os trabalhos de importantes escritores da literatura brasileira. Todos estes dados revelam que há muito a ser feito, como uma melhor e maior divulgação do Projeto entre as escolas e os professores, o que é de suma importância para que a ação sociocultural e educativa proporcionada pelo Projeto tenha um caráter de continuidade, até que, ao final dos trabalhos, possa ser assegurada a validade da produção desenvolvida junto à comunidade dos professores.

Palavras-chave: leitura literária; professores; fruição.

Abstract

The Master thesis titled To read with pleasure? The reception of the "Contributions to the literary reading educators in the early years of elementary school 'research focuses on analyzing the reception of volumes published by project contributions to literary reading teachers of the lower grades of elementary school - or LIED - by the teachers covered by the books distributed by this project, in order to verify the contribution of these works in their training as literary subject-readers and readers model teachers for their students. The LIED is based on the understanding that, in general, these educators have access to quality literary texts, just reading children's literature and other types of reading for professional purposes and not for their own culture. And so, being oblivious to the literary world, these educators have no facility to stand as player models for their students, which is one of the aggravating low level of motivation to their insertion into the world of writing, whether literary or not. In order to analyze the effectiveness of the Project, an investigation was carried out through extensive questionnaire that included a significant number of educators in order to see how has been the reception of the published volumes. The closed and open questionnaires to 324 teachers, who could quickly answer the questions type were applied. The data were organized into categories and rated the investigation occurred on the incidence of the criteria set forth by the teachers. Tables and charts, that provided analysis and systematization about reading or no reading books Collection were produced. After the questionnaires and analysis of results, was taken to select the subject that would be of potential interest to the interview, which was the second part of the research. And two teachers in a literacy training course Bachelor in Rural Education, FAE / UFMG, which contributed qualitatively to understand the receipt of the collection were selected. As data analysis and categorization of the material procedure, the Content Analysis and Discourse Analysis was used. From the analysis of all the material, it was found that the Project "contributions to literary reading teachers of the lower grades of elementary school" has managed to achieve a degree of satisfaction of almost 100% of those who received the books and participated in the survey since 97% said judging the receiving material (s) book (s). But when it comes specifically reading material, this number drops significantly - only 30% said they had read the book completely. The data also reveal that the project has partly achieved their purpose in disseminating literature and training of readers, besides making the names and works of important writers of Brazilian literature public. All these data show that there is much to be done, as a better and wider dissemination of the Project between schools and teachers, which is of paramount importance to the socio-cultural and educational activities provided by the Project has a character of continuity until at the end of the work, can be assured the validity of production developed in the community of teachers.

Keywords: literary reading; teachers; fruition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC:	Análise do Conteúdo
CAED/UFJF:	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEALE:	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FAE/UFMG:	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNLIJ:	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GAME:	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GPELL:	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
LECAMPO:	Licenciatura em Educação do Campo
LIED:	Literatura para Educadores
MEC:	Ministério da Educação
PACTO:	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE:	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD:	Plano Nacional do Livro Didático
PNLDEM:	Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLL:	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PROEX:	Pró-Reitoria de Extensão
RME/BH:	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED/BH:	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SIMAVE:	Sistema Mineiro de Avaliação e Educação
SPSS:	Statistical Package for Social Science
UAB:	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO/Brasil:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O que a leitura significa 28
Gráfico 2: Número de livros lidos por ano 30
Gráfico 3: Leitor e não leitor 31
Gráfico 4: Sexo dos professores 73
Gráfico 5: Faixa etária dos professores 75
Gráfico 6: Escolaridade dos professores 76
Gráfico 7: Situação profissional dos professores 77
Gráfico 8: Carga de trabalho dos professores 78
Gráfico 9: Conhece a Coleção Presente? 79
Gráfico 10: Livros da Coleção Presente recebidos 80
Gráfico 11: Leitura dos livros 81
Gráfico 12: Partes lidas dos livros 82
Gráfico 13: Motivos declarados para a não leitura 83
Gráfico 14: Relevância de ter recebido os livros 85
Gráfico 15: Preferia ter recebido outro livro? 86
Gráfico 16: Qual livro preferia ter recebido? 88
Gráfico 17: Relação idade x leitura 90
Gráfico 18: Relação trabalho x leitura 91
Gráfico 19: Relação Grau de Instrução x Leitura 92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro *Machado Presente* 64
Figura 2: Capa do livro *Júlia Presente* 66
Figura 3: Capa do livro *Lima Presente* 67
Figura 4: Capa do livro *Poesia Presente* 68
Figura 5: Capa do livro *João do Rio Presente* 69
Figura 6: Capa do livro *Vinícius Presente* 70

Sumário

INTRODUÇÃO 15
CAPÍTULO 1 - LEITURA, LETRAMENTO E LEITURA LITERÁRIA 26
1.1 Importância da leitura para o ser humano 26
1.2 Os baixos índices de leitura no Brasil 28
1.3 Professores enquanto incentivadores do hábito de leitura 30
1.4 O papel do leitor e a atualização da leitura 32
1.5 Letramento, letramento literário e leitura literária 34
1.5.1 O letramento no Brasil 34
1.5.2 O Letramento Literário 36
1.5.3 O letramento literário e a leitura literária 38
CAPÍTULO 2 - LEITURA LITERÁRIA DOS PROFESSORES 41
2.1 Iniciativas de promoção da leitura no Brasil 41
2.2 Professores são não-leitores? 43
2.3 O professor é leitor 51
2.4 O aporte das teorias de Pierre Bourdieu para ajudar a compreender a leitura docente 55
CAPÍTULO 3 - O PROJETO "CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA LITERÁRIA DE EDUCADORES DOS NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" 60
3.1 Apresentando o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos nos iniciais do Ensino Fundamental" 60
3.2 Membros da equipe 62
3.3 Objetivo e produtos 63
3.4 Avaliação e recepção 71
CAPÍTULO 4 - A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS 73
4.1 Análise dos dados 73
CAPÍTULO 5 - AS ENTREVISTAS 94
5.1 Perfil dos professores 94
5.1.2 Cecília 95
5.1.3 Beatriz 96
5.1.4 José 96
5.2 Primeira parte: Hábitos de leitura 97
5.2.1 Influência da família 97

5.2.2 Leituras preferidas 100
5.3 Sobre a Coleção 110
5.4 A coleção e o interesse literário dos professores pesquisados 120
CONSIDERAÇÕES FINAIS 125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 134
ANEXOS 142
ANEXO 1 - Questionário 143
ANEXO 2 - Roteiro para as entrevistas 145
ANEXO 3 - Tabela 1 O que os professores declaram ter lido dos livros da Coleção: 147
ANEXO 4 - Tabela 2 Livros e autores que foram citados na pergunta “Preferia que fosse outro livro?”: 148

INTRODUÇÃO

> *Entre palavras circulamos, nascemos, vivemos e morremos e também palavras somos.*
> (Carlos Drummond de Andrade)

Em um texto publicado em sua coluna para a *Folha de São Paulo*[1], o psicanalista Contardo Calligaris fala a respeito de sua experiência com a alfabetização de adultos na Itália, no começo da década de 70. Era um curso noturno para imigrantes que queriam completar o ensino fundamental, que tinha como objetivo adquirir o diploma, condição necessária para se candidatarem a um emprego público no país. Porém:

> o que todos queriam, o que os motivava, depois de um trabalho brutal, a passar as noites numa sala de aula era outra coisa. Foi a pedido deles que inventei um jeito de resumir muitos daqueles livros sem os quais o mundo fica mais triste e pobre. Resumi a "*Divina Comédia*", "*Dom Quixote*", "*Crime e Castigo*" e "*Moby Dick*". Resumi "Édipo Rei" e a "Fedra", de Racine. Resumi "O Jovem Törless" e "O Coração das Trevas". Para cada livro, eu contava a história, mostrava como ela nos tocava de perto e trazia um parágrafo ou dois de um momento crucial, para a gente ler e comentar. Às vezes, mudava as palavras ou endireitava a sintaxe, simplificava o texto. Mais pelo fim do curso, a gente ia ao cinema aos sábado. Depois do filme, durante noitadas das quais ainda sinto saudade, no café Landolt, era um festival de nexos e interpretações: "Ele fez que nem o capitão Ahab", "Ela era uma Fedra mesmo", "O outro se tomava pelo Grande Inquisidor" e por aí vai. As conversas se confundiam com o papo dos estudantes de letras nas mesas ao lado da nossa. Emocionava-me a familiaridade com a qual tratavam a tradição literária**, mas o fato mais comovedor, para mim e para eles, era que sua experiência e sua fruição do mundo eram, de repente, mais ricas, mais complexas, mais humanas**. (CALLIGARIS, 2005, grifo nosso)

E conclui seu texto seguindo o mesmo raciocínio de Antonio Candido (1995), em seu conhecido ensaio *O direito à literatura*, escrito para palestra no curso organizado em 1988 pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo sobre Direitos Humanos, dizendo que cursos que pretendem atingir apenas as necessidades imediatas dos candidatos, no caso este que ele ministrava, na Itália, cujo objetivo principal era o diploma, que por consequência asseguraria outras necessidades (trabalho e comida), estão dizendo, em outras palavras, que a cultura é um luxo, mas "negar esse "luxo" sob pretexto de que ele não enche a barriga significa negar a humanidade dos que se sentam num banco de escola." (CALLIGARIS, 2005)

[1] Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2710200518.htm. Acesso 20 jun 2014.

O que ambos os autores estão defendendo é que todos têm direito não apenas à sobrevivência, mas também à fruição da vida, que é permitida através do acesso à arte e a bens culturais, como a literatura.

Roland Barthes, em sua aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, em 1977, chama a atenção também para a importância da literatura:

> Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua... porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim, literatura. (BARTHES, 1977, p.15-16)

Para que haja um ensino de literatura que leve em consideração o aluno como sujeito leitor e não se restrinja a práticas de leitura escolar e obrigatórias, são necessários professores preparados para este fim, professores que sejam leitores literários. Porém, como é sabido, a maioria dos docentes não o são, como se constata em várias pesquisas, como exemplo as de Batista (1998), Paulino (2010), Silva (2009) e UNESCO (2004). Tais estudos têm em comum o fato de concluírem que as leituras realizadas pelos docentes ocorrem por motivações profissionais, atendo-se a leituras de livros técnicos, de livros de literatura infanto-juvenil, de livros pedagógicos, comprovando que a leitura literária, quando ocorre, é uma exceção. Como consequência disso, o que se percebe é que a maioria dos professores parece não estar preparada para intervir e mediar de forma precisa a leitura literária. De acordo com Zilberman (1988, p. 127), "a condição de leitura do professor no Brasil é de não leitor ou um leitor de formação precária". Se o professor não é um leitor, certamente, será difícil convencer os seus alunos do valor da literatura. Por outro lado, se o professor possui o hábito da leitura e lê para seus alunos, se se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos, provavelmente também os alunos vão desejar ser leitores.

Conforme ressalta Morais,

> Ninguém ensina o que não sabe, e saber ler e ensinar a ler literariamente textos literários é um passo decisivo para que os educadores se tornem efetivamente formadores de leitores. Nesse caso, o prazer da leitura dos

> mediadores de leitura fará a diferença, já que o letramento literário se tornará parte de um processo de disseminação cultural e não de imposição ou utilização da literatura apenas como mero pretexto para exercícios de outra natureza. (2012, p.5)

Só um educador que seja também leitor com um repertório textual rico e diversificado, envolvido verdadeiramente com o universo da literatura, pode formar leitores sem usar estratégias autoritárias e sem fechar-se no espaço escolar.

Neste sentido, o desenvolvimento de uma competência leitora por parte dos educadores deve estar centrado primeiramente na sua própria formação enquanto leitor, já que o letramento, e, nesse caso, especificamente, o letramento literário se tornará parte de um processo de disseminação cultural e não de imposição ou utilização da literatura apenas como mero pretexto para exercícios de outra natureza, tais como o aprendizado de gramática.

Nesse sentido, o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental", que é o foco de estudo deste trabalho, destaca-se por buscar promover uma leitura para o professor desvinculada de seus afazeres profissionais, mesmo reconhecendo o quanto eles podem ser importantes como mediadores de leitura para seus alunos.

O referido projeto surgiu em 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com o intuito de levar a leitura literária para educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que estes, enquanto mediadores de leitura, deveriam também ter o gosto pela arte literária, pois só assim poderiam transmitir o prazer que a leitura proporciona aos seus alunos.

O Projeto publica versões atualizadas, apresentadas e reorganizadas de textos do domínio público da literatura brasileira e distribui o produto deste trabalho, o livro, aos professores das escolas municipais de Belo Horizonte e região metropolitana. Os textos são selecionados no intuito de incentivar o gosto e as habilidades de leitura dos educadores, incentivando o gosto pela leitura literária, leitura esta desvinculada dos afazeres profissionais e voltada para fruição.[2]

[2] No capítulo 3 serão apresentados mais detalhes do Projeto.

Com este trabalho, pretendeu-se averiguar algumas dimensões deste Projeto. A primeira delas é: o objetivo do Projeto foi alcançado? Essa resposta seria obtida a partir de outras perguntas, como: os livros, que são entregues aos professores de forma gratuita, foram lidos? Se não, por quê? Houve livros não lidos inteiramente? Se sim, por quê? O que tem sido mais valorizado nos livros (as partes escritas pela equipe ou os textos literários)? As estratégias editorias utilizadas nos livros foram relevantes para a leitura? Houve diferença de recepção do livro de poesia com relação aos outros, de contos? Quais? Qual foi o livro preferido? Qual avaliação os professores fizeram das obras e do Projeto? O professor que recebeu o livro passou a ler mais após esta experiência? Por fim, o gosto pela leitura literária passou por alguma transformação após a leitura destes livros?

Tendo em vista a relevância do tema e a necessidade de dar resposta às questões apresentadas, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a recepção dos livros da Coleção Presente que foram entregues aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Belo Horizonte e região metropolitana, com o intuito de verificar a contribuição do Projeto na sua formação como sujeitos-leitores literários. Como objetivos específicos, descrever o processo de seleção dos autores, das poesias e dos contos apresentados nas obras da Coleção Presente; analisar as estratégias de editoração dos seis volumes publicados e analisar as informações coletadas por meio dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas.

Para alcançar tais objetivos, no decorrer da pesquisa fez-se necessário também entender um pouco mais sobre algumas temáticas relacionadas ao tema, como delinear um conceito de leitura, de leitor, de letramento e de leitura literária. Amorim (2008), Oliveira (2008), Iser (1996) e Compagnon (2006) foram contribuições importantes para tratar do tema leitura e leitor. Cosson e Paulino (2009), Soares (2005; 2010) e Marinho (2010) permitiram uma melhor compreensão do termo letramento e Paulino (2010), Cosson (2009), Cosson e Paulino (2005) do termo letramento literário. Com relação à leitura literária, a contribuição veio de Candido (1995) e Paulino (1999; 2010)

Para compreender melhor o professor, o aporte teórico de Bourdieu (1983; 1996; 2002) teve suma importância, com os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural*, que ajudaram a situar o professor enquanto sujeito social, o que permite uma melhor

compreensão de suas atitudes enquanto ser profissional, dentre elas a sua caracterização como leitor ou não leitor. Com relação a este aspecto, Silva (1991), Paulino (1999; 2010), Paulino e Eiterer (2011), Paulino e Cosson (2009), Cademartori (2009), Batista (1998), Paiva e Maciel (2005), entre outros, permitiram uma melhor análise da questão da não leitura docente, enquanto Batista (1998), Brito (1998) e Paulino (2010), assim como o já citado Bourdieu, ajudaram na compreensão das características peculiares das leituras feitas pelos professores, o que permite caracterizá-los como leitores, ainda que não o sejam de textos literários ou de textos literários clássicos.

Considerações metodológicas

Para conhecer o professor ou um grupo específico de professores, pode-se elaborar uma pesquisa com levantamento de dados relativos a estes sujeitos. Segundo Barbetta (2002), para conhecermos certas características dos elementos de uma população (ou de uma amostra) precisamos coletar dados destes elementos, sejam estes dados quantitativos ou qualitativos.

A elaboração de um instrumento adequado de pesquisa, seja questionário ou entrevista, fornecerá os dados necessários para nortear o estudo. Barbetta (2002) evidencia que quando a variável em estudo for mensurada numericamente, tem-se um grande ganho em termos de técnicas de análise exploratória de dados. A posterior compilação dos dados em um programa ou software estatístico demonstra de forma sintetizada e genérica o conjunto de características inerentes ao grupo estudado.

Esta pesquisa foi realizada numa abordagem quantitativa e qualitativa para análise dos dados. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (2001), as pesquisas qualitativas utilizam-se de múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta de dados.
Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada como um termo genérico que agrupa diferentes estratégias de investigação que partilham determinadas características. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1994, p. 21),

> se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações

> dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para isso, as pesquisas qualitativas utilizam múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Sendo assim, esta pesquisa recolheu dados por meio de aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e enviadas por e-mail.

O questionário[3] mesclou perguntas do tipo fechadas e abertas aos professores, que puderam responder rapidamente as questões. Segundo Babbie (2003), as perguntas fechadas "dão maior uniformidade de respostas e são mais facilmente processadas". Isso minimiza as chances de se obter respostas fora do contexto da pergunta, além de proporcionar maior tempo para a análise do conjunto de questionários. As perguntas abertas, por sua vez, não davam margens para respostas muito variadas, já que foram propriamente elaboradas para essa finalidade.

O questionário foi do tipo auto administrado, o qual é preenchido pelo próprio respondente. Essa escolha deve-se ao fato de que um questionário aplicado por um entrevistador poderia influenciar mais na resposta do entrevistado, devido à entonação ou à forma como as perguntas são feitas. Por essa razão, o questionário possuía um mecanismo simples de resposta, geralmente dominado pelos professores, não sendo necessárias grandes explicações escritas. Além disso, como explica May (2004, p.119) "o questionário fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças".

Não foi possível, no tempo previsto para esta pesquisa, estudar a recepção dos livros em todas as escolas municipais do Município de Belo Horizonte e da região metropolitana, ou seja, não foi possível realizar um censo, por isso optou-se por um *Survey*, uma coleta de informações de uma amostra (TRIOLA, 1999).

Optou-se por uma amostragem não probabilística, um recorte sociológico que possibilita obter a resposta desejada sobre um público específico. Foram utilizados dados primários, ou seja, produzidos pela própria pesquisa e não aqueles existentes em bancos de dados de instituições de pesquisa ou estudos anteriores.

[3] O questionário completo encontra-se no Anexo 1.

Para a aplicação do questionário, foi utilizada uma amostra voluntária, isto é, quando um exemplar da coleção – no caso desta pesquisa, optou-se por dois exemplares, a saber *João do Rio Presente* e *Vinícius Presente* – estava sendo entregue nas escolas, os questionários foram levados e os professores foram questionados se gostariam os não de contribuir com a pesquisa. Aos que aceitaram participar, foi entregue o questionário. Alguns questionários foram distribuídos em um dos encontros de formação de professores do PACTO (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa), realizado na Faculdade de Educação da UFMG. Os professores que participavam desse evento já haviam recebido exemplares da Coleção Presente, em outros encontros do PACTO realizados anteriormente na FaE-UFMG. Para a aplicação desses questionários, seguiu-se o mesmo princípio: o questionário era entregue e os professores eram deixados livres para responder ou não.

O objetivo principal do questionário era localizar os professores que tivessem recebido e lido e os que tivessem recebido, mas não tivessem lido os livros da coleção. Assim, após a aplicação dos questionários e análise dos resultados, foi possível selecionar os professores que declararam que leram para poder entrevistá-los. Por isso, o questionário contava com questões gerais e foi dividido em duas partes, quais sejam: perfil do professor e dados sobre o recebimento dos livros. Ele foi aplicado a 324 educadores, que é um número representativo para esta pesquisa, e contemplou os seguintes aspectos:

1. Dados pessoais e profissionais (nome, idade, escola e região em que trabalha, séries para as quais leciona e nível de escolaridade).
2. Recebimento e leitura dos livros da coleção (se recebeu algum livro, quais livros recebeu, recebeu das mãos de quem, se assinou algum papel comprovando o recebimento e se leu o livro que recebeu)
3. Que livros leu, se leu inteiramente, se achou relevante ter recebido esses livros, se queria que fossem outros.

Os dados foram organizados em categorias nominais e a investigação ocorreu acerca da incidência dos critérios apontados pelos professores (TRIOLA, 1999). Foram produzidos tabelas e gráficos, que propiciaram análises e sistematizações acerca do número e da porcentagem de ocorrências. Após a produção empírica dos dados, estes

foram organizados, classificados e apresentados de maneira sistemática, tendo como objetivo a descrição do fenômeno e sua análise. (TRIOLA, 1999).

Para as questões fechadas foi utilizado o programa de análise estatística *Statistical Package for Social Science (SPSS).* Em linhas gerais, após a organização dos dados, as questões fechadas e abertas foram analisadas considerando a análise de conteúdo preconizada por Franco (2007, p.24): "É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise".

Com os dados dos questionários já tabulados, foi feita a seleção dos sujeitos de potencial interesse para as entrevistas. Foram selecionados duas professoras e dois alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), da FaE/UFMG, os quais são considerados alfabetizadores em formação e por isso também puderam contribuir para a análise da recepção dos livros da Coleção Presente.

As entrevistas [4] foram semiestruturadas, também denominadas de entrevistas focalizadas, as quais têm como característica a formulação de perguntas específicas, mas que também oferecem a oportunidade de o entrevistado responder em seus próprios termos. Estas possuíam originalmente 25 perguntas, as quais abordavam os seguintes aspectos:

1) **Sobre a leitura e o hábito de leitura do professor:** como e quando foi o seu primeiro contato com a leitura?; Quais as leituras que mais lhe marcaram em sua infância, adolescência e idade adulta?; Quem lê mais em sua casa?; Quais são as suas leituras preferidas?; E os seus autores?; Que tipo de livro tem na sua casa?; Com que frequência você lê?; O que você tem lido ultimamente?; Que tipo de leitura você prefere (textos técnicos, revistas, romances, contos, poesia, outros)?; Qual é o título do último livro que você leu?; Das coisas que você mais gosta de fazer, que lugar a leitura ocupa?; Em média, quantos livros lê por ano?; Você gosta de ler?

[4] O roteiro completo das entrevistas encontra-se no Anexo 2.

2) **Sobre os livros da Coleção Presente**: foi questionada a opinião do entrevistado em relação ao tamanho do livro, ao número de páginas, à capa do livro, ao tamanho da letra dos textos, às ilustrações e às apresentações feitas antes de cada conto, às indicações/orientações de leitura na margem dos contos. Após a abordagem sobre esta parte mais gráfica, passou-se às seguintes questões: na sua opinião, o texto de apresentação do projeto foi útil? Por quê?; Os dados biográficos foram úteis para sua leitura? De que maneira?; A apresentação do autor foi útil para sua leitura? De que maneira?; Qual sua opinião sobre este projeto, de levar Literatura para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental?; O que você achou de receber o (s) livro (s) de presente?; A leitura deste(s) livro(s) contribuiu para sua formação literária?; A leitura contribuiu para o desenvolvimento do seu interesse literário por outras obras dos autores da coleção?; E em relação ao seu interesse pela literatura em geral: o projeto contribuiu para aumentar o seu interesse?; Você utilizou o livro apenas como leitura pessoal ou também o utilizou como material auxiliar em seu trabalho?; Você gostaria de sugerir algum(ns) autor(res) as próximas edições do projeto?; De cada um dos livros da coleção, qual você achou mais importante? (para a vida pessoal, profissional, etc.);Você já conhecia, já tinha lido algum outro texto dos autores? Já tinha ouvido falar neles?

Duas entrevistas foram feitas pessoalmente e duas foram feitas por e-mail, devido à impossibilidade dos professores de se encontrarem pessoalmente com a pesquisadora, o que será melhor explicado no capítulo 5, em que as entrevistas são analisadas.

Como procedimento de análise de dados e de categorização do material, os quais passaram por um tratamento qualitativo, foi utilizada a Análise do Conteúdo (AC), que, segundo Laurence Bardin (2009, p.44), é definida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sendo assim, é possível, a partir da Análise de Conteúdo, estudar a entrevista como uma análise de códigos linguísticos de suporte oral. A descrição analítica ocorre de forma sistemática, objetiva e com o uso de inferências transforma-se em interpretação, o que finaliza o processo da Análise de Conteúdo. O pesquisador/analista usa o tratamento das mensagens que manipula com o objetivo de inferir conhecimentos sobre a realidade do emissor ou do meio, por exemplo. A análise pode pesquisar os antecedentes ou as consequências provocadas pelo enunciado estudado. Para isso, é preciso articular o texto descrito (estruturas semânticas ou linguísticas) e os fatores que determinam suas características (estruturas psicológicas ou sociológicas), sendo que estas últimas são deduzidas logicamente.

Deste modo, o pesquisador/analista possui a função de receptor da mensagem e de leitor de segundo plano, que pode ser sociológico (como é o caso desta pesquisa), político, histórico, psicológico, dentre outros. É através desse segundo plano que é possível analisar questões mais específicas como, por exemplo, a concepção de letramento literário que o professor possui. A análise objetiva busca fundamentar intuições do observador, através da manipulação dos significados da mensagem, tornando o processo mais explícito e controlado.

Organização da dissertação

A dissertação se estrutura em cinco capítulos e Considerações Finais. O primeiro capítulo, "Leitura, letramento e leitura literária", trata do conceito de leitura, de letramento, de letramento literário e de leitura literária, dando um enfoque para a leitura literária do professor, que é o personagem central desta pesquisa.

O segundo capítulo, "Leitura literária dos professores", apresenta as contribuições de autores significativos sobre a leitura de professores, evidenciando o que se tem pesquisado sobre o assunto e buscando interlocuções com esses pesquisadores. Aborda a questão de o professor ser ou não um leitor e finaliza com considerações apoiadas na teoria de Pierre Bourdieu, em especial os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural*, que estão relacionadas à temática da formação docente e dos hábitos de leitura dos professores.

O capítulo três, “O Projeto Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apresenta o referido projeto, seus objetivos, sua estrutura, sua metodologia. Apresenta também cada um dos livros que foram publicados até o momento, com informações detalhadas sobre o projeto gráfico, a constituição de cada um no que diz respeito à literatura, o que eles têm em comum e no que se diferenciam.

Em seguida, passa-se à análise dos dados obtidos a partir dos questionários, o que permitiu o levantamento do perfil do professor que participou desta pesquisa. Essa análise é feita no capítulo 4, “A análise dos questionários”.

Por fim, no capítulo cinco, “Análise das entrevistas”, faz-se a análise das entrevistas dos quatro professores-leitores selecionados, mostrando os pontos comuns e incomuns entre eles, tentando amarrá-los ao aporte teórico escolhido e a outras evidências obtidas a partir dos dados.

Nas Considerações Finais, são apresentadas as conclusões as quais o trabalho chegou, buscando suscitar reflexões que possam servir de estímulo a novas pesquisas.

CAPÍTULO 1

LEITURA, LETRAMENTO E LEITURA LITERÁRIA

> *Um livro é uma coisa entre as coisas, um volume perdido entre os volumes que povoam o indiferente Universo, até que encontra o seu leitor, aquele destinado a seus símbolos. Ocorre então a emoção singular chamada beleza, esse mistério formoso que não decifram nem a psicologia nem a retórica.*
> (Jorge Luis Borges)

Quando se pensa em uma pesquisa sobre a recepção de livros de literatura por parte de professores das escolas municipais dos anos iniciais, antes de qualquer coisa é preciso se perguntar quem é este leitor (ou, talvez, o que caracteriza alguém como leitor). Para responder a tal questão é necessário entender também o que é literatura e o que é leitura, para, então, compreender com maior clareza como se dá a formação de um leitor literário e, assim, como os livros que são foco de investigação deste trabalho foram recebidos pelos professores.

Este capítulo, portanto, pretende abordar um pouco os temas leitura e sua importância para o ser humano; o termo letramento, como surgiu e o que significa; o letramento literário e sua relação com os professores e, por fim, a leitura literária, dando enfoque à leitura literária dos professores, tendo em vista que não se pretende esgotar neste capítulo nenhuma dessas temáticas, apenas lançar luz sobre alguns conceitos que serão importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

1.1 Importância da leitura para o ser humano

Definir leitura não é tarefa fácil. A leitura de que se falará neste trabalho não é aquela relativa à aquisição das primeiras habilidades da escrita, nem relativa a leitores em estado de alfabetização ou recém-alfabetizados. Quando se fala em "leitura", de maneira mais geral, não se está referindo apenas à leitura impressa ou à específica da área da educação, mas se está falando da leitura no seu sentido mais pleno, em suas diversas faces: literária, funcional, de imagens, comportamental, relacionada à informática, à matemática, à geografia, à política, à arte, enfim, à leitura de mundo. Partindo desse pressuposto, podemos perceber que a leitura é uma entidade, quase autônoma, que vai

além da palavra escrita. Nesse sentido, todas as experiências de vida convergem para a leitura que está sendo feita, para que seja reelaborada. Para este trabalho de pesquisa, o enfoque da leitura recairá sobre a leitura de textos escritos literários, também chamada de leitura literária.

O ato da leitura é essencial para o ser humano. No final de cada livro, fica-se enriquecido com novas experiências, novas ideias, novas pessoas. Eventualmente, fica-se conhecendo um pouco mais do mundo e um pouco mais de si mesmo. Para Piaget (1976), o desenvolvimento da inteligência humana se dá de forma que o sujeito, que tem um esquema inicial (conhecimento de mundo, por exemplo), faz assimilação de um elemento exterior (leitura, por exemplo), depois faz a acomodação desse novo elemento às suas estruturas cognitivas e seu esquema inicial se modifica. Isso significa que cada leitura feita por alguém modifica a situação inicial do leitor, que a reelabora, formando novas estruturas cognitivas que estarão prontas para serem reelaboradas quantas vezes forem acionadas, a partir de novas leituras.

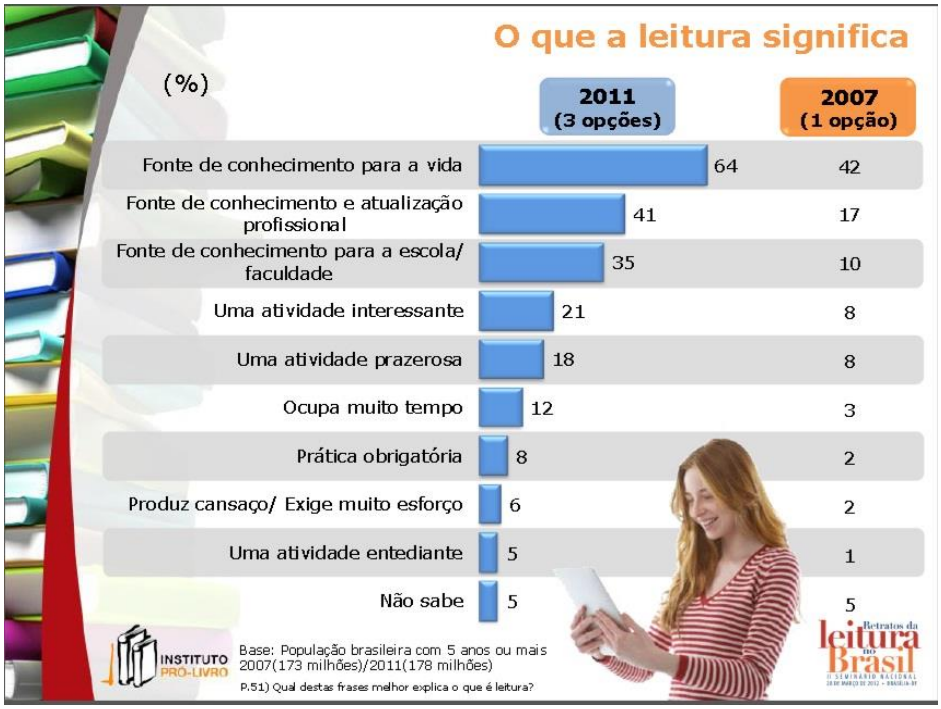
Ler também é estimulante. Os livros podem ser intrigantes, melancólicos, assustadores e, por vezes, complicados. Transportam as pessoas para outros tempos, outros lugares, outras culturas, possibilitam que se vivenciem situações e dilemas que nunca poderiam imaginar encontrar. Também ajudam a sonhar e pensar. Segundo Alberto Manguel, "ler é extensão de uma função biológica. Certos animais usam de camuflagem e criam defesas para atuar no mundo. Nossa espécie desenvolveu a imaginação, uma forma de construir o mundo antes de vivê-lo".[5] Além disso, nada desenvolve mais a competência verbal que a leitura.

Segundo Lajolo (1993), ninguém nasce sabendo ler, mas aprende-se isso à medida que se vive. "Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida." (p.7)

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em sua terceira edição, no ano de 2011, revela que as pessoas veem a leitura como "fonte de conhecimento para a vida", como se percebe no gráfico abaixo:

[5] Frase retirada de entrevista dada pelo escritor à Revista Língua Portuguesa. Disponível no site http://revistalingua.uol.com.br/textos/63/artigo249003-1.asp

Gráfico 1: O que a leitura significa



(Fonte: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)

Galeno Amorim, organizador da segunda edição da referida pesquisa, no ano de 2008, faz a seguinte ressalva, entretanto:

> Há uma grande, enorme fatia da população que não conhece os materiais de leitura, ou conhece muito mal. Há um claríssimo problema de acesso aos materiais de leitura, especialmente ao livro. Mesmo tendo-os por perto, falta a chave que faz a súbita ligação e torna o sujeito capturado para a leitura. Ele ainda não descobriu a senha. (AMORIM, 2008, p.50)

1.2 Os baixos índices de leitura no Brasil

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* tornou-se uma referência quando se trata do comportamento leitor no país, desde seu lançamento, em 2001. Seus resultados foram amplamente divulgados e orientaram estudos, projetos e a implantação de políticas públicas do livro e leitura no país.

A pesquisa supracitada revela os hábitos de leitura dos brasileiros e fornece informações para o planejamento do mercado e para o fomento de políticas públicas. Os objetivos principais são identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso a eles;

levantar o perfil do leitor brasileiro e coletar suas as preferências; identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros no Brasil; levantar o perfil do comprador de livros no país.

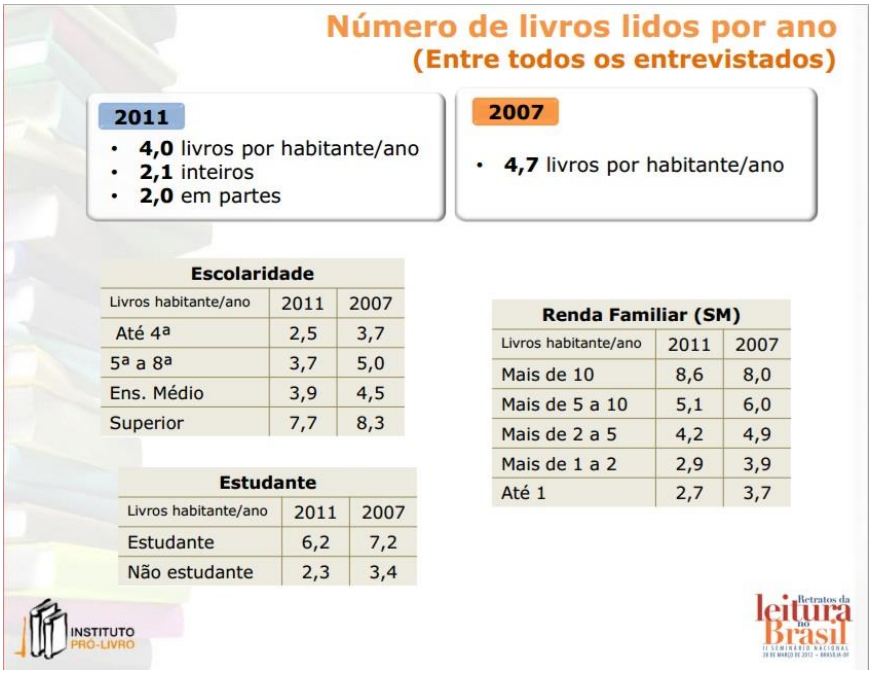
Segundo a última pesquisa[6], o brasileiro está lendo menos: o número de brasileiros considerados leitores – aqueles que haviam lido ao menos uma obra nos três meses que antecederam a pesquisa – caiu de 95,6 milhões (55% da população estimada), em 2007, para 88,2 milhões (50%), em 2011. A queda do número de leitores foi apontada em todas as regiões brasileiras, com exceção do Nordeste, que ganhou um milhão de leitores entre 2007 e 2011, e onde a penetração da leitura subiu de 50% para 51%. Hoje, 29% de todos os leitores brasileiros vivem nesses estados, contra 25% em 2007. Por outro lado, no Sudeste, a penetração caiu de 59% para 50% do total da população e hoje responde por 43% do total de leitores, dois pontos percentuais a menos que na última edição da pesquisa. Nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul vivem 8%, 8% e 13% dos leitores brasileiros, respectivamente. Os leitores brasileiros leram em média 1,85 livro nos três meses anteriores à pesquisa, número menor que a média de 2007 (2,4).

Outros dados importantes revelados pela pesquisa são que, atualmente, as mulheres são maioria entre as pessoas com o hábito de ler pelo menos um livro a cada três meses (57%), e as faixas etárias que mais reúnem pessoas com o hábito de ler são entre 30 e 39 anos (16% do total), entre 5 e 10 anos (14%) e entre 18 e 24 anos (14%). Além disso, os textos escolares são lidos com maior frequência: 44% dos leitores que leem esse tipo de texto o fazem todos os dias, e outros 44% afirmaram que leem textos escolares de vez em quando. O livro no formato tradicional vem perdendo espaço para os outros suportes. Acrescenta-se que os leitores de textos na internet afirmaram que têm o hábito de usar esse suporte com frequência: 38% o fazem todos os dias e 42% de vez em quando. Por outro lado, quase metade dos leitores (46%) que afirmaram ler livros em geral (ou seja, os que não são indicados pela escola, nem são jornais ou revistas) admitiram que cultivam esse hábito apenas uma vez por mês. Apenas 21% dessa faixa de entrevistados disse que lê livros em geral diariamente.

[6]Pesquisa realizada no site http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html

Assim como nas edições anteriores, a pesquisa confirma as principais correlações com a leitura: escolaridade, classe social e ambiente familiar. Quanto mais escolarizado ou mais rico é o entrevistado, maior é a penetração da leitura e a média de livros lidos nos últimos 3 meses (ver gráfico abaixo).

Gráfico 2: Número de livros lidos por ano

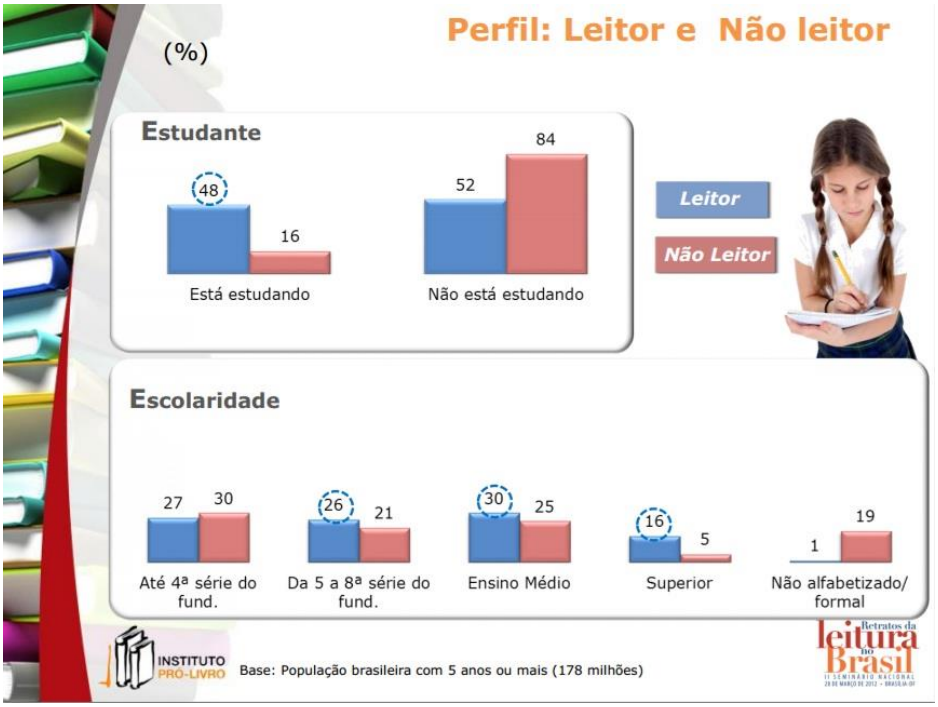


(Fonte: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)

1.3 Professores enquanto incentivadores do hábito de leitura

O levantamento reforça um traço já conhecido entre os brasileiros: o vínculo entre leitura e escolaridade. Entre os entrevistados que estudam, o percentual de leitores é três vezes superior ao de não leitores (48% vs. 16%). Já entre aqueles que não estão na escola, a parcela de não leitores é cerca de 50% superior ao de leitores: 84% vs. 52%.(ver gráfico abaixo)

Gráfico 3: Leitor e não leitor



(Fonte: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* mostrou também que os professores são os maiores influenciadores do hábito de ler. Entre as 5 mil pessoas ouvidas em todo o Brasil, 45% apontaram os mestres como tal. Fica claro, portanto, que se o país quiser melhorar o índice de leitura dos seus habitantes, é fundamental investir na capacitação do professor para esse fim.

Pela primeira vez, desde 2001, quando teve início a pesquisa, os docentes aparecem no topo da lista. No levantamento anterior, feito em 2007, as mães eram a figura mais lembrada nesse quesito. Elas apareciam com 49% das indicações, ante 33% dos professores. Dessa vez, tiveram dois pontos porcentuais a menos que eles: 43%. "Isso mostra a crescente importância da escola frente ao papel dos pais, que muitas vezes não conseguem dar esse exemplo", afirma Karine Pansa, presidente do Instituto Pró-Livro. "Logo, se tem esse status de influenciador, o professor precisa ser letrado, gostar de ler."[7]

[7] Fonte: http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1280709&tit=Professor-influencia-habito-de-leitura-diz-pesquisa

1.4 O papel do leitor e a atualização da leitura

Segundo Umberto Eco (1967), há dois tipos de leitor: o *leitor vítima* e o *leitor crítico*. O primeiro seria aquele interessado no conteúdo do texto, enquanto o leitor crítico se preocuparia com a questão formal, com o "como" a história é contada.

Bourdieu também apresenta distinção conceitual entre dois modos de leitura. Para ele, duas grandes ordens de disposições orientam a formação do gosto e do consumo de bens culturais: disposições de ordem ética e de ordem estética. Interessa aqui especificamente a segunda:

> As disposições estéticas, privilégio das classes cultivadas, pressupõe liberdade em relação às pressões materiais e às urgências temporais, o que leva à possibilidade de um distanciamento entre o objeto consumido e aquele que o consome e, portanto, ao acesso a uma arte "desinteressada", que não precisa ter função ou utilidade externa, mas que pode ser consumida por si mesma, sem outra finalidade. Tais disposições levam ao que poderíamos chamar de uma leitura literária ou erudita, na qual o texto é tratado como forma pura e o prazer estético se torna a única e primeira razão de ler. (Bourdieu, apud OLIVEIRA: 2008, p. 49/50)

Já Iser utiliza o conceito de *Leitor implícito*, que é aquele que não tem existência real

> Pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem materialidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem construir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. (ISER, 1996, p.73)

Iser, a partir das teorias da Estética da Recepção, ao assumir a perspectiva do leitor, considera que é a partir do ponto de vista do receptor que se garante a historicidade das obras literárias. O fato de o leitor consumir obras advindas de outros períodos históricos demonstra que estas se atualizam permanentemente. Esse é um ponto muito importante para esta pesquisa, visto que as obras da coleção foram retiradas do Domínio Público, ou seja, não são obras literárias recentes, mas de outros períodos da história do país, que estão sendo atualizadas no ato da leitura que se realiza pelos professores que têm a oportunidade de recebê-las.

Jauss, também representante da Estética da Recepção, afirma que existe uma relação dialógica entre a obra e o leitor e que as leituras são modificadas a cada época, sendo que o leitor dialoga com a obra a partir de outras leituras anteriores, ou seja, há a influência de um arcabouço cultural na recepção do texto. Ele também chama a atenção para o fato de que a ação do leitor não é individualista, visto que as sociedades e as épocas estabelecem "horizontes de expectativa" dentro dos quais as obras são situadas. Para Iser, isto é chamado de *repertório*: "conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura." (*apud* COMPAGNON, 2006, p.152)

Disso decorre que o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente construída que os leitores introduzem na leitura. O papel do leitor representa um leque de realizações que, quando se concretiza, ganha uma atualização determinada e, por conseguinte, circunstancial. "Por isso a atualização do texto se torna acessível à avaliação, pois toda concretização se dá diante do pano de fundo das estruturas de efeito contidas no texto" (ISER, 1996, p.78).

O professor-leitor que recebeu as obras da coleção Presente, caso as tenha lido, deve ter notado (seja pelo vocabulário usado, seja pela contextualização da época e dos personagens) que as obras e os autores não são contemporâneos, porém, como sinalizado, a cada leitura feita se atualizam devido ao receptor – leitor -, que garante historicidade a elas e assim, mesmo que sejam de outra época, adquirem significado a partir do ato de ler.

Preocupado com os rumos dos estudos literários de sua época, Bakhtin procurou situar as relações entre literatura e cultura com o objetivo de estabelecer contraponto com orientações analíticas que levavam ao estudo da obra literária, independente de sua época e da história da cultura. Entre literatura e cultura não há, verdadeiramente, afastamento, uma vez que "os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura" (Bakhtin 2003, p.360).

Nos últimos tempos, do ponto de vista da história cultural, passa-se a considerar a leitura do texto literário como um resultado de apropriações diferenciadas, em contextos

diferenciados, no tempo e no espaço. Uma história da literatura passa a ser uma história das diferentes modalidades de apropriação dos textos. Ela deve considerar que o "mundo do texto" é um mundo de objetos e de "performances" e que o "mundo do leitor" é sempre o da comunidade de interpretação à qual ele pertence e que define um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses partilhados. Nesse sentido a história da literatura é efetivamente uma história cultural.

1.5 Letramento, letramento literário e leitura literária

1.5.1 O letramento no Brasil

O conceito letramento apresenta, ao longo do século XX, pelo menos dois eixos distintos. O primeiro situa letramento, *literacy* em língua inglesa, no campo do domínio básico da escrita, que é considerada, nesse caso, como uma tecnologia. Com tal significado, o conceito se afasta do adjetivo *letrado*, deixando para trás a relação com um refinamento literário e cognitivo, e passa a designa a habilidade de ler e escrever, em uma noção que abarca o que se chama de alfabetização.

O segundo eixo origina-se nas décadas de 1970 e 1980 com *Nem Literacy Studies* e a distinção feita por Brian Street (1984) entre um "modelo autônomo de letramento", identificado com o uso tradicional do termo, e um "modelo ideológico de letramento", que corresponde à nova perspectiva. Nesse contexto, letramento deixa de ser relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever para ser pluralizado como um conjunto de práticas sociais que decorrem dos eventos mediados por textos escritos. "Fica claro, nessa nova concepção, que letramento não pode ser singular, mas sim plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada" (COSSON; PAULINO, 2009, p. 63-65).

Atualmente, no Brasil, a palavra *letramento* pode representar diversas concepções, dependendo do ponto de vista que se assuma. Tentando tornar mais clara essa ambivalência do termo, Soares (2010) enumera quatro pontos de vista sob os quais o letramento tem sido considerado: o antropológico, o linguístico, o psicológico e o educacional.

De acordo com o primeiro ponto de vista, o antropológico, "letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura". Nesse caso, "a melhor tradução para a palavra *literacy* seria *cultura escrita*, e não letramento" (SOARES, 2010, p.56). Essa é a perspectiva adotada pelo já citado Brian Street.

Sob o ponto de vista da linguística, "a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral". Sob essa perspectiva, letramento "remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita" (SOARES, 2010, p.57).

Já do ponto de vista psicológico, letramento "designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos" (SOARES, 2010, p.57).

Por último, para a perspectiva educacional,

> letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, no programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais, municipais. (SOARES, 2010, p. 57)

Percebe-se com isso que, no Brasil, o conceito de *letramento* foi (e está sendo) construído sob a perspectiva educacional, ora negando, ora afirmando sua relação com a alfabetização. Mas "é inevitável e legítima a convivência dos termos *alfabetização* e *letramento* e de diferentes concepções a eles subjacentes" (Marinho, 2010, p.19).

Todas as adjetivações que o termo letramento vem recebendo também é um ponto que merece ser colocado. Segundo Soares (2010, p.59), a palavra *letramentos* (no plural) tem sido muito usada para designar diferentes tipos de letramento, de acordo com cada sistema de representação (letramento matemático, letramento digital, etc.) ou até mesmo de acordo com as diversas áreas do conhecimento (letramento geográfico, letramento histórico, letramento científico, etc.). De acordo com a autora citada, "é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os

lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político" (SOARES, 2005, p.78).

Dessa maneira,

> O termo *letramento* recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras. Não há, portanto, para letramento, "uma definição única e universal"; ao contrário, "seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma "decifração" elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas. (Lonsdale e McCurry, *apud* COSSON e PAULINO 2009, p.5).

Tendo em vista que o termo letramento compreende diferentes tipos de letramento, variando de acordo com as diferentes áreas de conhecimento, no caso deste trabalho será abordado especificamente o chamado letramento literário, que será melhor abordado no tópico abaixo.

1.5.2 O Letramento Literário

O conceito de letramento apresentado por Kleiman (2004) define o termo como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (p.19). Este conceito traz uma definição de que esse processo atua como um conjunto de práticas relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita, utilizando-a como um sistema simbólico em contextos específicos e para determinadas finalidades e objetivos.

Ao entender o conceito de letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, para finalidades específicas e em contextos específicos, pode-se perceber que ele pode ser utilizado no campo dos estudos literários quando se compreende a escrita, mencionada no conceito, dentro das especificidades do texto literário.

O termo "letramento literário" foi utilizado pela primeira vez no Brasil pela professora Graça Paulino em um trabalho encomendado para a 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que ocorreu em 1999, na

cidade de Caxambu – Minas Gerais. No artigo, a autora explica que "o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela" (PAULINO, 2010, p.165).

Sobre o mesmo assunto, a professora Zélia Versiani, em entrevista para o Blog Escrita Brasil, em junho de 2008[8], diz que

> O letramento literário – estado ou condição de quem faz usos da literatura – supõe um processo que pode se iniciar antes de se saber ler e escrever. Nas histórias, nos provérbios, nos ditos populares, nas adivinhas, nas parlendas, entre outros textos ficcionais e poéticos da oralidade, por meio de muitas vozes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo. Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários passam a fazer parte desse processo de letramento, dando mais autonomia ao leitor. A partir da alfabetização ele poderá interagir mais com a cultura escrita literária que o envolve. Ele passa a escolher o que quer ler, a indicar livros de que gostou. O trabalho dos professores, depois disso, continua a ser imprescindível no sentido de ampliar, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias de seus alunos.

Rildo Cosson, por sua vez, defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, na verdade, esta depende daquela, e que "devemos compreender que o letramento literário é uma prática social" (COSSON, 2009, p.23).

Cosson e Paulino (2005) propõem a definição de "letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (p.67). Dessa maneira, o fato de considerá-lo um processo significa

> tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire, como aprender a andar de bicicleta (...) Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. (p.67)

Com isso, percebe-se que o letramento literário "configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de

[8] Fonte: http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html

estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico" (PAULINO, 2010, p.143). Dessa maneira, é importante abordar o assunto pensando na leitura literária dos professores, uma vez que se faz necessário que eles, enquanto mediadores e motivadores de leitura e mesmo enquanto seres humanos, necessitam estar imersos no "imaginário de campo simbólico".

1.5.3 O letramento literário e a leitura literária

Candido (1995), em seu famoso ensaio *O direito à literatura*, citado na Introdução deste trabalho, alerta que a maneira como a sociedade está organizada pode restringir ou ampliar a fruição de bens culturais, entre eles a literatura. Em uma sociedade desigual como a nossa, em que mesmo bens indispensáveis como alimentação, saúde e moradia são negados à maioria da população, fatalmente outros bens também serão negados. O autor questiona o comportamento de muitas pessoas que afirmam que todos têm direito a casa, atendimento médico, comida, mas que não pensam que o seu semelhante sem as mesmas condições financeiras tem direito a ler Dostoievski ou ouvir as sinfonias de Beethoven, por exemplo. Ele afirma que os direitos humanos devem estar relacionados ao empenho que precisamos fazer para estender a todas as pessoas os bens que nós mesmos reivindicamos para nós.

Compartilha-se, nesse sentido, da premissa de Candido de que assim como a alimentação, a moradia e a saúde – que garantem a sobrevivência do corpo –, a crença, a opinião, o lazer, a arte e a literatura garantem a integridade espiritual da pessoa, a sobrevivência da alma. A literatura, como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, é uma necessidade humana "que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito". (CANDIDO, 1995, p.175). Não há indivíduo que consiga viver de maneira sã sem a ficção, pois ela é inerente ao ser humano. Segundo o autor, a literatura:

> (…) aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a

> criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 1995, p.174-175)

Para Paulino (2010), a "aprendizagem literária" seria um processo que, sem jamais interromper-se, passaria por fases na vida do sujeito. Teríamos, inicialmente, a iniciação literária, que acontece com as primeiras escutas e leituras de narrativas e textos de outros gêneros literários, que provocariam prazer a ponto de incentivar o leitor/ouvinte a prosseguir o processo. A próxima fase seria a formação do sujeito-leitor e corresponderia às leituras literárias realizadas, não por obrigações escolares somente, mas por motivações internas, geralmente ocorridas na infância e adolescência. "A terceira fase seria a realização literária, em que o sujeito se vê ainda mais livre de intermediações externas, escolares ou não, e busca na vida cotidiana convivência com obras literárias de seu agrado." (PAULINO, 2010, p.144)

Assim,

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem (PAULINO, 1999, p.16)

Por isso, é necessário que haja uma relação cotidiana desse sujeito com os textos literários, para que aconteça de fato o letramento literário, pois, como ressaltam Cosson e Paulino (2005), "antes de mais nada, o letramento literário requer o contato direto com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar." (p.74)

Tendo isso em mente, é possível afirmar que o letramento literário teria ligações com a história passada do indivíduo, com as leituras feitas ou não na infância e na adolescência e que essas leituras teriam "influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a

da aprendizagem literária" (PAULINO, 2010, p.143). Sob essa perspectiva, o letramento literário não pode ser tratado unicamente como "mera inserção do sujeito nas práticas sociais letradas, mas como um processo histórico, no qual o sujeito interfere com a sua própria história pessoal, construída a cada dia, em diversidades incontroláveis e incontáveis." (PAULINO, 2010, p.142)

O ideal seria que todos os professores – em especial os da Educação Básica, que atuam como mediadores e motivadores de leitura para seus alunos, tivessem um contato diário, e que este se desse desde a infância, com os textos literários, para que assim fossem, de fato, letrados literariamente.

No entanto, como será abordado no decorrer desta pesquisa, percebe-se no Brasil um déficit de leitura dos professores, principalmente a literária. Com isso, projetos como o "Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental" têm procurado colaborar para o desenvolvimento de um maior hábito de leitura literária desses profissionais.

Todas as possibilidades de se construir formas de letramento literário adequadas, que levem à autonomia dos leitores, tanto vale para leitores comuns, como para alunos-leitores, ou para professores-leitores, pois, como já citado, na concepção de Paulino (2010, p.165), "o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela". Entretanto, para os professores, o letramento adquire um sentido também profissional, pois eles atuam como mediadores entre alunos leitores e textos, contribuindo (ou não) para a formação de novos leitores, interferindo em seu processo de letramento na escola.

CAPÍTULO 2

LEITURA LITERÁRIA DOS PROFESSORES

Penetra surdamente no reino das palavras.
(...)
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)

Apesar de o foco deste trabalho ser a análise da recepção dos livros da Coleção Presente recebidos por professores dos anos iniciais da rede municipal de Belo Horizonte, essa empreitada exigiu o entendimento e aprofundamento em teorias sobre questão do professor leitor. O entendimento ampliado em uma visão mais alargada, medida quantitativamente, pode facilitar a compreensão de pontos divergentes e convergentes na relação docente-leitura e a análise dos casos particulares em que alguns professores se voltam para a leitura, em detrimento de outros que se afastam dela, como se verá nos capítulos 4 e 5.

2.1 Iniciativas de promoção da leitura no Brasil

Tendo em mente o baixo índice de leitura no Brasil, diversos são os projetos de incentivo à leitura existentes atualmente. Do ponto de vista das políticas públicas, cita-se o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), de 2006, que visa à democratização do acesso ao livro, fomento à leitura e à formação, valorização da leitura e da comunicação e apoio à economia do livro. Também vale mencionar o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) e Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE).

Quanto aos programas voltados às práticas leitoras, o Pró-Leitura foi criado em 1992 por iniciativa da Secretaria de Educação Básica – MEC - em parceria com as secretarias de Educação dos estados, universidades e Embaixada da França. Ele tinha como objetivo a formação continuada, dando oportunidade ao professor de ampliar seu

repertório de vivências de leitura e escrita. Também em 1992, surgiu o Proler, voltado para a formação de leitores em espaços sociais. Por último, cita-se a Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ), que surge em 1968, selecionando e divulgando a produção nacional.

Em Belo Horizonte, há o projeto de extensão "Leitura para Todos", da Faculdade de Letras da UFMG em parceria com a BHTrans – Empresa de Transporte de trânsito de Belo Horizonte. O objetivo desse projeto é afixar envelopes de plástico contendo obras ou fragmentos de obras literárias na parte posterior das poltronas dos ônibus da capital. O projeto Leitura para todos tem como principal objetivo "contribuir para a elevação dos níveis de leitura da população em geral. Considerando que o livro no Brasil é muito caro e que as bibliotecas são raras, o projeto propõe-se a disseminar textos de qualidade entre leitores que não têm acesso aos mesmos"[9]. Partindo dessa mesma ideia – disponibilização de obras literárias para todos –, existe em Campinas o projeto "Leitura, a melhor viagem", que se baseia na disponibilização gratuita de livros nos terminais de transporte coletivo da cidade para empréstimo livre aos usuários.[10] Em Belo Horizonte, desde janeiro deste ano, começou a funcionar um projeto semelhante, chamado "Ponto do Livro BH", que começou na Praça da Liberdade, mas pretende se estender para outros pontos da cidade.

Já no Rio de Janeiro, mais precisamente nos complexos da Penha e do Alemão (também podendo atuar em outros lugares), há o "Ler é 10: leia favela", projeto que promove a literatura na periferia e já ganhou reconhecimento nacional, após ter sido mostrado no quadro Agora ou Nunca, do apresentador Luciano Huck, onde o criador, Otávio Júnior, faturou premiação em dinheiro para estruturar seu projeto. E, no início de 2012, foi contemplado com premiado pelo Prêmio Globo Faz a Diferença (categoria Magazine), organizado pelo jornal O Globo. O projeto atende mais de 300 crianças por mês e não tem sede específica, pois Otávio Júnior trabalha com a proposta de biblioteca ambulante, por isso pode ocorrer em diferentes lugares, como Ongs, associações de

[9]Fonte: http://www.teiadetextos.com.br/home/interna/4/a9ab86).

[10] Para maiores informações sobre os projetos Leitura para Todos e Leitura, a melhor viagem, ver o artigo Políticas Públicas de Fomento à Leitura e Relação Estética Literária: Uma abordagem Interdisciplinar de Projetos de Belo Horizonte e Campinas, de Alex Bretas Vasconcelos e na Luiza Rocha do Valle. Disponível em: http://anaisenapegs2011.cariri.ufc.br/dmdocuments/p12.pdf

moradores, prédios do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) ou até na casa dos pais de algumas crianças.

Vale ressaltar também o Projeto Tertúlia Literária, da Faculdade de Educação da UFMG. Este projeto reúne leitores para falar de suas experiências de leitura de textos literários em encontros periódicos. Podem se inscrever professores em exercício de escolas públicas e privadas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da região metropolitana de Belo Horizonte, alunos do curso de Pedagogia, Ciências da Informação e Letras, da UFMG.

Percebe-se com esses projetos que há, sim, no Brasil, muitas medidas de promoção da leitura, entretanto, conforme ressaltam Paulino e Eiterer

> Há atualmente diferentes políticas de distribuição de livros no país, fazendo chegar os livros didáticos de diferentes áreas, desde o Ensino Fundamental ao Médio (PNLD), livros de literatura para crianças e jovens (PNBE) e outros, **mas não se verifica uma política de fomento da formação de professores leitores de literatura** tendo em vista o fato de que atuam ou deveriam atuar como mediadores na formação da competência leitora das crianças. (PAULINO E EITERER, 2011, p. 15 – grifo nosso)

Verifica-se, assim, que, conforme citado acima, na maioria desses projetos, a ênfase não é dada à leitura literária do professor, mas sim ao incentivo à leitura de alunos ou da população em geral. Nesse sentido, o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental", que é o foco de estudo deste trabalho, destaca-se por buscar promover uma leitura para o professor desvinculada de seus afazeres profissionais, mesmo reconhecendo o quanto eles podem ser importantes como mediadores de leitura para seus alunos.

2.2 Professores são não-leitores?

Ezequiel Theodoro da Silva denuncia:

> o desprazer pela leitura não atinge somente os alunos de nossas escolas: os próprios professores , com raras exceções, não apresentam o hábito de ler, devido às lacunas no trajeto de sua formação profissional e/ou restrições de acesso ao livro. (SILVA, 1991, p.81)

Comumente se diz que os professores são "não-leitores". Seja em menor ou maior grau, a representação social da leitura docente que se faz é esta. Muito disso se deve à imprensa, quando se denuncia o baixo grau de letramento de docentes, revelado por suas práticas de leitura, como se percebe nas reportagens a seguir: "Menos da metade dos professores de escolas públicas leem no tempo livre"[11], **"**Mais de 50% dos professores de educação básica não têm o hábito da leitura"[12] e "Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura"[13].

Porém muito se deve também aos resultados de pesquisas sobre docentes e sobre suas relações com a leitura. De fato, é sabido que a realidade de grande parte dos docentes brasileiros está bem longe da leitura literária. Muitos não tiveram acesso a obras literárias em casa nem construíram práticas sociais de leitura (na Educação Básica e nos cursos de graduação universitária). Conforme ressalta Lígia Cademartori:

> O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura. (CADEMARTORI, 2009, p.25)

Em 1999, Graça Paulino publicou na revista *Educação em Revista* um artigo que mostrava os resultados de uma pesquisa a respeito de como e porquê ocorre ou não a formação e a realização da leitura literária na vida de alguns professores de português. Foi analisada a situação de 138 homens e mulheres, professores de Português, formados em Letras, que trabalhavam em Belo Horizonte, no ano de 1996. Esses professores foram submetidos a uma entrevista com questões abertas e fechadas. A análise das questões abertas mostrou que

> os professores que, na sua grande maioria, se diziam leitores literários, leram apenas um livro em 1996, e se lembraram apenas de títulos de livros cobrados no vestibular, ou de títulos de livros para crianças, isto é, leram, sem motivação , literária, apenas os livros de suas obrigações 'pedagógicas'. (PAULINO, 2010, p.152)

[11] Disponível em: http://www.administradores.com.br/noticias/cotidiano/menos-da-metade-dos-professores-de-escolas-publicas-leem-no-tempo-livre/73187/?goback=%2Egde_3451499_member_212915664. Acesso 10 jan 2014

[12] Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html Acesso 18 jun 2014

[13] http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html Acesso 18 jun 2014

Batista (1998), em um estudo sobre as práticas leitoras dos professores, confirma as constatações acima, concluindo que as escolhas de leitura legítima dos docentes estão, na maioria das vezes, relacionadas às feitas no âmbito escolar (leitura dos clássicos) e as escolhas não relacionadas à escola fogem a esse padrão (BATISTA, 1998). Além disso, constatou também que os professores não possuem o hábito de ler por prazer ou pelo seu crescimento pessoal. Mesmo nas leituras desvinculadas da prática docente, eles utilizam estratégias adquiridas ou utilizadas na escola. Isso está relacionado à origem e formação do profissional.

Já para Silva (2009), no Brasil, diversos fatores como má formação acadêmica, alvitramento das suas condições de trabalho, baixos salários e políticas educacionais ineficazes fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão de docente, sem serem leitores ou apenas pseudo-leitores.

Constata-se ainda a limitação do professor na condição de "leitor interditado", no sentido do seu pouco acesso aos textos, seja pelos vínculos culturais estabelecidos, ou por sua condição socioeconômica (EVANGELISTA, 2000). Essa situação se agrava quando falamos dos professores do Ensino Básico, uma vez que são eles que agem como mediadores entre os alunos e a leitura, e, consequentemente, entre os alunos e a leitura literária. Se o professor brasileiro do Ensino Público teve pouco acesso e estímulo a ler, sendo assim uma pessoa com pouca familiaridade com as obras literárias contemporâneas e clássicas, é pouco possível que ele seja um bom agente disseminador de boas práticas leitoras. Para despertar nos pequenos o gosto pela literatura é fundamental que os professores sejam eles mesmos grandes entusiastas dos livros.

Silva (2009) descreve que o cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma "forma de ser e de existir". Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. "Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar." (p.23)

Aparecida Paiva e Francisca Maciel (2005), no texto "Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais", enfatizam a necessidade de o professor se reconhecer enquanto sujeito-leitor:

> Quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nessa linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado (embora pouco demandado e pouco ofertada socialmente), mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente literária. Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida. (p.116)

Ressaltam também que não é possível trabalhar com leituras que não foram previamente feitas, da mesma forma que não se pode cobrar prazer e envolvimento dos alunos com leituras que não provocaram o mesmo nele – professor.

Comprova essa ideia a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, como já foi mencionado no capítulo 1, que mostra os professores como os maiores influenciadores do hábito de leitura nos alunos.

Pode-se citar, também, em nível nacional, o trabalho mais recente sobre docentes brasileiros, que foi realizado pela UNESCO e publicado em 2004, *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, o qual mostra de forma quantitativa parte da realidade do professorado no Brasil. O objetivo dessa pesquisa foi levantar o perfil dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, mostrando quem são, como atuam e que percepções trazem sobre o mundo social, sua profissão e seus alunos, tendo contemplado características sociais, econômicas e profissionais. Foi realizada entre os meses de abril e maio de 2002, através de questionários autoaplicáveis, que foram respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas da área urbana das 27 unidades da federação.

Muitos dados interessantes sobre o perfil do docente brasileiro aparecem nesta pesquisa, mas, para os fins deste trabalho, merecem destaque os dados relativos à leitura dos

professores: a leitura feita por eles está concentrada em materiais especializados para estudo e trabalho e no uso de fotocópias. A compra de livros não-didáticos não tem destaque como situação habitual, o que pode sugerir ser preocupante a atitude de professores como sujeitos-leitores, aqueles que usam a leitura no cotidiano como prática cultural. Por outro lado, a indicação de uso da biblioteca é prática regular entre os professores. Confrontando esse dado com o tipo de leitura, pode-se supor que a biblioteca seja mais um local de leitura para fins de trabalho: preparar aulas, tarefas relacionadas com cursos de qualificação.

Em âmbito estadual, pode-se citar uma pesquisa feita pelo GAME/UFMG (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais), tornada pública em 1998. O objetivo da pesquisa foi o de traçar o perfil dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) das escolas estaduais de Minas Gerais. O trabalho foi realizado utilizando um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado nos meses de julho e agosto de 1997, por entrevistadores previamente preparados, que foram aos locais onde os professores se encontravam.
A pesquisa mostra que 84,1% das professoras disseram ter o hábito de ler livros. Quando perguntadas sobre os nomes dos dois últimos livros lidos, 24,6% não citaram o nome de nenhum livro, 30,1% lembraram-se de apenas um título e 45,3% citaram dois títulos. Entre os tipos de livros lidos pelas professoras, 42,3% eram romances, 13,1% técnico-científicos e onze outras categorias tiveram baixa porcentagem. Os dados mostram uma situação favorável em relação ao próprio professor indicar ter ou não o hábito de leitura. Porém, não ter tido condições de relatar os nomes dos livros lidos recentemente pode ser um indicador de que a informação anterior não é totalmente segura. Assim, parece mais prudente concluir, com as evidências dessa pesquisa do GAME, que não se tem um perfil de professor leitor para o Estado de Minas Gerais.

Em âmbito municipal, merecem destaque os dados de um questionário respondido pelos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), em 2001, e aplicado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), para colher dados para o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que são mostrados no trabalho de dissertação de Ana Nazareth Madureira Cabral, intitulado *Professoras leitoras nos anos*

iniciais do Ensino Fundamental: procurando entender as determinações desse processo, defendida no ano 2005.

Os dados mostraram que os professores declararam possuir livros e 68,7% deles disseram ter até cem livros não escolares em casa. No ano de 2001, 40,3% leram mais de seis livros didáticos, 26% leram mais de seis livros de ficção, 16,2% leram mais de seis livros sobre educação e 21,2 leram mais de seis livros de outras categorias. Um grande número de professores não leem ou leem raramente revistas em quadrinhos, 68,5% deles. Pouco mais da metade indicou ler jornal diariamente ou quase diariamente, 51,1%. Revistas sobre atualidades e outras são lidas toda semana ou quase toda semana por 63,5% e 40%, respectivamente.

Outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre a leitura dos professores. No contexto deste trabalho, a pesquisa de Formaggio (2004) tem importância significativa, pois procurou desenvolver um estudo que refletisse sobre a importância da leitura voltada à formação de professores e aos desdobramentos no exercício da profissão docente a partir de uma indagação central: "como é possível ser docente formador de professor sem que seja efetivamente leitor...", questão esta que foi motivadora para o início das atividades do Lied. Para a autora acima, a leitura deve ser 'a alma' da formação docente para que faça emergir – pela construção interativa – um modelo epistemológico/pedagógico que considere a prática da leitura, não apenas a prática do ensino, mas, e sobretudo, a prática de 'ser autônomo'.

As pesquisas de Pereira (2005), Magalhães (2008) e Oliveira (2008) abordaram a relação entre os hábitos de leitura atuais dos professores e a experiência pessoal que tiveram com a leitura na infância. Pereira (2005) teve como objetivo refletir, analisar e explicar, tanto prática como teoricamente, diversas situações de leitura, vividas pelas professoras no período da infância (contexto familiar e escolar) e na prática profissional. O foco principal foi a investigação do modo como as professoras lançam mão dos seus saberes (experienciais e de formação) no decorrer da prática pedagógica e na leitura de textos literários. Verificou-se que há um entrelaçamento entre a linguagem (dos textos literários) e a vida. Embora não tenha alcançado grandes proporções com as atividades de leituras propostas, a experiência favorece a compreensão dos saberes das professoras, sua evolução, transformação e sedimentações sucessivas que ocorrem ao longo da

história de vida pessoal e profissional. Neste aspecto, trazer o passado à lembrança contribuiu para que elas compreendessem uma situação atual, de modo reflexivo e crítico.

Magalhães (2008), por seu turno, buscou compreender o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras. Considerando a leitura como prática social, realizou uma análise baseada em conceitos da Sociologia da Leitura, buscando reconstituir as configurações sociais que levaram as professoras participantes à incorporação ou não de disposições para a leitura, em especial para a leitura de textos literários, e aquelas que proporcionaram ou não a atualização de disposições incorporadas, visando, com isso, compreender as disposições atuais para a leitura, muitas vezes, aparentemente contraditórias. Foi possível identificar trajetórias de leitura ligadas estreitamente às experiências escolares e interpretar o discurso dessas professoras sobre a importância da leitura em contradição com suas práticas restritas de leitura como crenças constituídas desde a infância, no seio da família, e confirmadas pela escola, ao longo de toda a escolaridade, inclusive na vida profissional, uma vez que atuam em escolas, sem, contudo, terem constituído disposições para agir correspondentes àquelas crenças. Observou-se a ausência de literatura como parte da formação das novas gerações de um plano de trabalho pedagógico explícito, seja como proposta da escola onde atuam, seja como proposta institucional da Secretaria de Educação. Quando se trata de literatura, o que direciona as práticas pedagógicas declaradas por essas professoras é a experiência pessoal que tiveram com a leitura em geral e com a literatura e a relação que dessa experiência foi forjada.

Já Oliveira (2008) analisa as relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino de literatura dos professores de português do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo. A partir dos resultados obtidos por meio de questionários e entrevistas foi possível perceber que a consciência dos professores do seu processo de formação e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem consequências em sua prática de ensino e em seu posicionamento frente aos alunos.

O trabalho de Evangelista (2000) analisou o estudo das práticas escolares de leitura literária e a análise das condições sócio históricas que constroem de determinadas maneiras os professores de português, levantando reflexões sobre os processos de

formação desses docentes. Foram analisadas as práticas, discursos e representações de quatro professoras das séries finais do ensino fundamental, buscando-se recuperar sua trajetória de formação e caracterizar sua ação docente. Constatou-se que, em sua atuação, cada professora priorizava em sua prática cotidiana uma faceta diferente como estratégia para trabalhar a leitura: a primeira enfatizava o valor metafórico (ou pontual) da linguagem em trechos escolhidos; a segunda emprestava seus próprios livros juvenis para um trabalho de leitura extensiva de obras integrais; a terceira procurava mostrar a riqueza da experiência estética, relacionando várias manifestações artísticas; a quarta trabalhava pela perspectiva das disposições éticas.

Numa outra linha de análise, o trabalho de Martins (2008) analisa a influência de projetos colaborativos de leitura na vida profissional dos professores, para isso foram investigadas dimensões teóricas e práticas de projetos colaborativos que envolveram professores da escola com formação na área, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português. Foram analisadas as concepções de linguagem, língua, leitura e leitor, que estão subjacentes a determinadas práticas de leitura literária, e acabam por influenciá-las e condicioná-las, ressaltando as potencialidades e dificuldades deste trabalho na escola básica. Relata e analisa a experiência da *parceria colaborativa* entre as referidas instituições e como contribuiu para a superação de práticas consideradas inadequadas de leitura literária. As investigações permitiram afirmar que essa parceria entre universidade e escola básica favorece a construção coletiva de alternativas para se repensar práticas não emancipatórias de trabalho com literatura. Colocam, ao mesmo tempo, o desafio de se aprofundar reflexões sobre o modelo de formação de professores, que não tem atendido às necessidades concretas do trabalho pedagógico, na medida em que reforça as clássicas dicotomias teoria/prática, universidade/escola básica e formação pedagógica/formação específica, concebendo os professores como meros reprodutores de teorias pensadas exclusivamente pela academia e a prática como o local de aplicação das mesmas.

Já pesquisa realizada por Vasconcelos (2009), também em uma outra linha de análise, teve como objetivo a discussão e a avaliação de políticas educativas sobre a distribuição de livros e a formação do leitor em diferentes contextos e, em especial, nas escolas públicas do Estado de Goiás. Trata-se de uma pesquisa sustentada pelo pensamento dos

pesquisadores que discutem concepções de leitura e leitor, história de práticas leitoras e sociologia da leitura. Foi traçado o perfil leitor dos alunos e professores do Estado, a partir da observação e da análise de respostas dadas a questões sobre o que é a leitura, práticas leitoras, e influências na formação do gosto pela leitura. Os resultados revelaram que ainda há muito a fazer para que se chegue a níveis satisfatórios de competência leitora entre as crianças, jovens, e professores das escolas públicas do Estado de Goiás.

Por fim, a pesquisa de Silva, Andrade e Euclydes (2007) apresenta um estudo sobre a importância da leitura no contexto de formação profissional baseado no projeto de extensão "Círculo de Leitura" da Faculdade de Viçosa. O estudo apresentou uma breve discussão sobre a necessidade de reconhecer entre os universitários da Faculdade de Viçosa, como a leitura é vivenciada e quais são os principais problemas que se apresentam em razão das dificuldades originárias da falta de hábito de leitura. Constatou-se que embora gostem de leitura, poucos consolidaram o hábito e isto tem se refletido no momento de exposições e interpretação de textos acadêmicos.

É possível perceber que as pesquisas mencionadas aproximam-se indiretamente do objetivo deste trabalho, uma vez que abordam a relação do professor com a leitura literária, porém estão voltadas na maioria dos casos para a atividade profissional do professor, ou para a sua história com a leitura literária, o que não faz parte do objetivo principal desta pesquisa, que se volta para a formação de professores leitores-literários.

2.3 O professor é leitor

A partir do exposto até aqui, é necessário fazer uma reflexão sobre a questão do professor enquanto não leitor. Quando se fala que o professor não lê, a que tipo de leitura se está fazendo referência? Leitura de textos acadêmicos, de textos técnicos, de textos de literatura, de jornais, de revistas...? Que tipo de textos especificamente o professor não lê?

Sobre isso, diz Batista:

> Importa, assim, em vez de procurar marcar uma linha divisória que separe o que se reconhece ou não se reconhece como leitor, descrever e compreender

> esse leitor-professor. A pergunta que, a meu ver, deve guiar a discussão deve incidir, antes de tudo, sobre as modalidades das relações dos docentes com a leitura: como se caracterizariam os professores-leitores? Quais seriam suas disposições em relação à leitura? Em torno de que necessidades, impressos e práticas se formariam como leitores e desenvolveriam práticas do ler? (1998, p.29)

Isso significa que é necessário entender mais sobre esse professor sobre o qual se fala antes de simplesmente rotulá-lo como "não-leitor", entender mais quais são os seus hábitos de leitura, porque uns prevalecem sobre os outros, quais são as suas disposições de ordem pessoal, social e psicológicas para agir assim em relação à leitura, enfim, é necessário olhar o professor com um ser, um sujeito.

Ainda de acordo com Batista:

> Se essa representação do docente brasileiro é adequada, ler não faria parte de suas necessidades cotidianas e não seria uma das formas utilizadas por ele para construir um sentido para a realidade e o estar no mundo. Não seria também um instrumento por meio do qual ele buscaria conhecimentos e informações, seja como indivíduo, como cidadão ou profissional. A realização de práticas de leitura não lhe possibilitaria uma inserção no mundo da cultura da escrita, particularmente da cultura do impresso (CHARTIER, 1989), já que esta queda-se distanciada das formas tidas como legítimas de praticá-la, de suas competências e do horizonte de espera pressupostos no mecanismo de geração dos textos. Não lhe possibilitaria, por tudo isso, desempenhar, plenamente, seu papel de formador de alunos como leitores, e contribuir, de modo positivo, para sua inserção no mundo da cultura da escrita. (1998, p.26)

Para Brito,

> Ser não-leitor seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo de que se deve envergonhar. No caso específico do professor, torna-se uma aberração: como pode não ser leitor um profissional que freqüentou durante anos uma instituição cujo saber está todo referenciado em documentos escritos e que tem a função precípua de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada? (1998, p.61)

Batista (1998) realizou uma pesquisa em 1998 sobre práticas de leitura de professores de Português de 5ª a 8ª séries e do ensino médio que atuavam em Minas Gerais e constatou que a afirmação de que o professor não é leitor não procede. Como explicação para isso, em primeiro lugar ele diz que os professores estão inseridos em uma cultura letrada e, em segundo lugar, estão inseridos no espaço escolar. Tanto um

espaço quanto o outro são construídos em torno de uma rede de práticas que faz um uso intensivo da escrita, ainda que não necessariamente impressa. Por isso, os "professores *são*, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira, vivem numa sociedade que pressiona pelo uso da escrita, exercem uma ocupação que se organiza mesmo em torno de usos da escrita. (BATISTA, 1998, p. 29)

O que acontece é que eles tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com os materiais impressos e com a cultura que os envolve. Assim, na visão do autor, o modo de ler que é desenvolvido pela maior parte dos professores pode ser descrito como *escolar*, pois, em geral, a formação deles enquanto leitores foi desenvolvida de maneira dependente da escola, o que faz com que eles busquem sempre em suas leituras uma espécie de aprendizado, de ensinamento, que são instrumentos de leitura ensinados pela escola. Dessa maneira:

> quanto maior for a distância entre os conhecimentos e as disposições transmitidos pela escola e aqueles pressupostos por um texto, um impresso ou uma modalidade de leitura, maior será a possibilidade de o professor desenvolver com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto ou impresso; ser visto e representado como um "não-leitor", um leitor "precário" ou "fraco"; ver-se a si mesmo como um não-leitor, capaz de reconhecer o valor dos textos e impressos cujos princípios de apropriação não domina, mas incapaz de, por isso, se apropriar desses textos ou impressos; manter, por fim, com a leitura desses textos e impressos distantes da cultura escolar, uma relação tensa e, consequentemente, marcada pela ausência de autonomia e pela busca de validação de suas leituras em leitores autorizados. (BATISTA, 1998, p.51)

Nesse sentido, a leitura docente, por ser caracterizada como uma leitura escolar, tende a ser uma leitura "incerta" quando se trata da cultura não escolar. Quando se pensa, por exemplo, na literatura clássica, também chamada de canônica, percebe-se que há dificuldade do professor em assimilar certos traços dessa literatura, mas, ao mesmo tempo, ela é escolarizada, o que acaba gerando uma tensão entre o professor e estas obras. O professor, na maior parte das vezes, não possui o conjunto de conhecimentos e valores necessários para pôr essa literatura "em funcionamento", ou seja, para fazer uma leitura plena, usufruir de tudo que a obra oferece, pois essa literatura propõe um rompimento com as formas tradicionais de leitura literária e solicita do leitor um horizonte de expectativas diferenciado. Por não o possuir, mas, ao mesmo tempo,

reconhecendo a legitimidade dessa literatura, devido à sua escolarização, o professor desenvolve uma relação tensa com as "melhores obras": deve gostar delas; deve fazer com que seus alunos gostem delas, mas não está certo do modo pelo qual delas se apropria e as explora.

> É essa falta de autonomia, são as hesitações, o esforço e a tensão que a manifestam e é uma ausência de desenvoltura na leitura desses textos de uma cultura ainda não suficientemente escolarizada que terminam por permitir um observador da leitura docente representá-la como uma não-leitura. (BATISTA, 1998, p.52)

Na pesquisa de Batista (1998), ele percebeu que

> é grande a presença, na biblioteca docente, de títulos e autores com baixo grau de legitimidade cultural: se Paulo Coelho o e seu O *alquimista* se destacam, as listas de preferências dos professores contam ainda com a presença de Sidney Sheldon, James Cadwell e Adelaide Carraro, de romances espíritas e de livros de auto-ajuda (de Joseph Murphy a Lair (p52)Ribeiro). Assim, estão lado a lado nas listagens obras com grande capital de legitimidade e títulos e autores de muito pouco prestígio: *Clara dos Anjos* e *Otimismo em gotas; Quincas Borba* e *TNT - nossa força interior; Os Lusíadas* e O *outro lado da meia-noite* (1998, p.52).

Isso se deve ao fato de que a leitura docente, enquanto caracterizada como escolar, permitiu ao professor reconhecer um conjunto de obras legítimas, mas não parece ter permitido a aquisição das ferramentas necessárias para avaliar a legitimidade dessa obra. Com isso autores com baixo grau de legitimidade cultural são colocados por eles ao lado de obras com grande capital de legitimidade e títulos e autores de muito pouco prestígio. Porém, isso não significa que eles não estejam realizando algum tipo de leitura, apenas que a leitura que está sendo realizada não é aquela esperada pelas classes privilegiadas.

Nas palavras de Paulino,

> A história da leitura constrói a história da escrita, e como nenhum texto pode até hoje ser lido por todos os leitores, ou nenhum leitor até hoje conseguiu ler todos os textos, a história da leitura tem de ser posta em jogo com a história da falta da leitura. Lê-se um texto em vez de outro, e esta escolha não radica na liberdade do indivíduo leitor. Há práticas institucionalizadas de seleção de leitura, que determinam quais textos serão lidos, e quais indivíduos os lerão. (2010, p.46)

Para Brito,

> Ser não-leitor seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo de que se deve envergonhar. No caso específico do professor, torna-se uma aberração: como pode não ser leitor um profissional que freqüentou durante anos uma instituição cujo saber está todo referenciado em documentos escritos e que tem a função precípua de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada? (BRITO, 1998, p.61)

A partir do exposto, pode-se entender que "mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interditado" (BRITO, 1998, p.78). Não é possível dizer que o professor não seja leitor, porque ele tem os instrumentos para o uso dos produtos da escrita, assim como faz parte de uma cultura letrada e escolar; porém ele também não pode ser chamado de leitor, pois a grande maioria pratica uma leitura limitada e pragmática. Assim, o termo leitor interditado proposto por Brito parece ser a solução encontrada por ele para expressar tal paradoxo.

2.4 O aporte das teorias de Pierre Bourdieu para ajudar a compreender a leitura docente

Há que se ressaltar, porém, que existem professores que, contrariando as estatísticas, comportam-se como leitores efetivos e, por isso, demonstram esse diferencial em suas atitudes e comportamentos, como parece ser o caso dos professores José e Cecília, que serão apresentados nesta pesquisa. Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre algumas questões: por que esses professores se tornaram leitores? O que influenciou para que eles se diferenciassem dos outros em sua constituição como leitores? Pode ser que essas perguntas não sejam respondidas no decorrer desta pesquisa, dado que não era este o seu objetivo inicial, mas para que se possa entender um pouco mais a situação e os hábitos de leitura dos professores apresentados aqui, o trabalho de Bourdieu, sobretudo os conceitos de *habitus*, de *campo* e de *capital cultural* mostraram-se de grande valia para a reflexão proposta.

O referido autor aponta a importância da formação familiar e da escola, que se dá de forma contínua, e com isso ajuda a entender as diferenças de *habitus* das professoras, mesmo dentro do campo profissional e escolar. Ainda que possuindo um *ethos* profissional – conjunto de atitudes, comportamentos e valores que dão identidade

específica à função que realizam no magistério – alguns profissionais vão demonstrar particularidades nos seus processos de "ser e atuar como" professores, que, de acordo com Bourdieu, evidenciam marcas de suas trajetórias de socialização familiar e social, suas marcas distintivas, explicadas pelo *habitus*, que lhes dão identidades próprias de um outro grupo – os leitoras, ou melhor, os professoras-leitores.

Entre os muitos conceitos elaborados por Bourdieu, os conceitos de *habitus*, *capital* e *campo* se tornaram um tipo de marca registrada na análise sociológica atual e conseguem explicar um número infinito de relações que se estabelecem na sociedade. São também muito úteis para entender questões relacionadas à formação do leitor, em especial, do professor-leitor, que é o foco de estudo deste trabalho.

Os conceitos de *capital econômico* (relacionado às posses materiais do sujeito e de sua família), de *capital social* (entendido como rede de relações duráveis em que os agentes se reconhecem como pares ou vinculados a determinados grupos, com ligações úteis e que se revertem, de alguma maneira, em lucro) e de *capital cultural* (conjunto dos saberes adquiridos no seio familiar e nas experiências culturais, de forma indireta, e que necessita de tempo para inculcação e assimilação para se transformar em disposições duráveis no organismo, ou seja, em *habitus*), são extremamente úteis para o entendimento de processos sociais, em especial os relacionados aos hábitos de leitura dos professores.

O *capital cultural* se divide em *capital cultural incorporado* (pela inculcação e assimilação, de forma consciente e inconsciente, através da família e da escola), em *capital cultural objetivado* (representado pelos bens culturais, como livros, quadros, pinturas, monumentos e que tornam-se capital simbólico à medida que têm efeito educativo pela sua existência na vida do indivíduo), e em *capital cultural institucionalizado* (que se apresenta sob a forma de diplomas e outros bens institucionais, que têm valor maior ou menor de acordo com o capital social e/ou econômico do sujeito e de seus familiares) (BOURDIEU, 1974).

O conceito de *habitus* proposto pelo autor tenta explicar as relações entre as atitudes dos indivíduos, seus modelos de comportamento, modos de falar, de vestir e os condicionamentos sociais que eles adquiriram e continuam a adquirir na família, na

escola, no trabalho, nos grupos de que participam em geral. Ou seja, faz referência a processos particulares de internalização de todas as influências sociais que recebem desde criança. Assim, para o autor, o *habitus* é compreendido como:

> ...um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p.65)

Bourdieu (1996) demonstra que o *habitus* é uma espécie de senso prático que orienta as escolhas, os modos de ser e de agir, em diferentes esferas da vida social. Este conceito está relacionado com o de capital cultural, uma vez que o primeiro revela o capital cultural estruturado no sujeito, que se mostra nas suas formas de ser na vida social, nas suas maneiras de agir e, de modo geral, na forma como se relaciona em esferas específicas da vida social, em especial nos grupos de trabalho, na escola e na vida pública. Isso significa que o *habitus* move o sujeito, faz com que ele queira buscar determinados bens, a realizar certas atividades, impulsiona o sujeito nas suas escolhas e dá sentido às suas ações.

Outro conceito de Pierre Bourdieu que merece destaque por sua relevância e por sua aplicação nesta pesquisa é o de *campo*, que o autor define como *"espaços estruturados de posições"* onde existem *"objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotado de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc"* (1983, p.89). Neste sentido, a profissão docente pode ser tomada como um *campo.* As posições ocupadas em um determinado *campo* são diferentes, mas coexistentes e são definidas por relações de hierarquia e/ou proximidade e afastamento. Assim, o *campo* profissão docente tem características que o fazem distinguir-se de outros *campos*, pois tem objetivos específicos e funcionamento singular. Sua estrutura garante uma forma de funcionamento autônoma, com uma lógica particular, ao mesmo tempo em que o mantém relacionado a outros *campos.* Com isso, as posições diferentes dentro de um espaço social são comuns e necessárias, destacando-se aqui a posição ocupada dentro do *campo* profissão docente dos professores dos iniciais do ensino fundamental, que são o foco dessa pesquisa.

Os professores pertencem a uma categoria profissional, receberam uma qualificação

para o seu trabalho e são todos submetidos a praticamente as mesmas regras e rotinas de trabalho. No entanto, quando algum professor revela que está lendo um livro interessante e outro lamenta a falta de tempo para fazê-lo, por exemplo, nota-se uma discrepância entre os comportamentos, já que, dadas as condições da profissão docente, eles estariam submetidos às mesmas condições para se desenvolverem ou não como professores-leitores. O que, então, determina as diferenças em relação a essa prática social específica?

Existem vários aspectos envolvidos na formação do professor e cada um deles sofre influência de outros tantos, fazendo com que cada história de formação e de ação profissional seja única, o que aponta para a necessidade conhecer as particularidades que formam ou não "professores-leitores". Deve-se ressaltar que, devido às diferentes histórias de vida, existe uma grande diferenciação tanto nas estruturas familiares presentes desde o nascimento quanto nas estratégias de investimento escolar e no capital cultural entre as famílias de cada professor.

> Aspectos relacionados à origem social e grau de escolaridade dos pais interferem, de certa forma, nas estratégias familiares para a formação dos filhos: cultura letrada ou não do ambiente familiar, indiferença X investimento em capital escolar e/ou cultural, expectativa X não-expectativa de ascensão social através da educação, expectativa X não-expectativa quanto à escolarização e futuro profissional. (CABRAL, 2005, p.71)

Apesar desses processos distintos, os professores, como uma categoria, mantêm um capital simbólico semelhante, ou seja, uma cultura de grupo, um conjunto de valores que sustentam suas ações e discursos dentro e fora do campo em que estão inseridos. Porém, outros capitais simbólicos os distinguem entre si, provenientes de sistemas simbólicos (arte, religião, língua, mito, ciência, etc.), e, por sua vez, são diferentes por causa da relação que cada um estabelece com eles através de seu *habitus* particular.

Isso pode ajudar a compreender a grande diferença nas práticas de leitura entre os professores; pois o *habitus* de cada um pode definir a relação estabelecida com a leitura. Bourdieu ilustra a diferença no jeito de ser e de escolher da seguinte maneira,

> ...o peso relativo do capital econômico e do capital cultural (o que chamo de estrutura do capital) (...) por meio do sistema de preferências que ela produz, encoraja-os a se orientar em suas escolhas escolares e sociais, em direção a um ou outro pólo de campo do poder, o pólo intelectual ou o pólo dos

> negócios, e a adotar as práticas e as opiniões correspondentes. (BOURDIEU, 1996, p.43).

Tendo em vista o capital econômico e o capital cultural, Bourdieu dá destaque à família:

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2002, p.41)

Entre os aspectos familiares que influenciam nesse processo, Bourdieu destaca o nível cultural global da família, a renda, o tamanho da família, o manejo da língua pátria, o grau de escolaridade dos pais, a categoria sócio profissional dos pais, as influências culturais de outros membros da família (avós, tios, primos). A influência da família é tão importante que o baixo capital cultural e social desta pode interferir definitivamente no futuro de seus filhos, por que

> Não dispondo de informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as "apostas" a serem feitas, nem de um capital econômico suficiente para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias de classes populares e médias (ao menos, nas frações não-assalariadas) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. (BOURDIEU, 2002, p.94)

A partir do exposto, pensando no professor como um ser social, tendo como aporte a teoria de Pierre Bourdieu, pode-se entender que o processo de construção do professor-leitor é construído desde a mais tenra idade, ao ser alvo das mais diversas influências: classe social de pertencimento, capital social, cultural e econômico dos familiares, características de sua personalidade, oportunidades surgidas, escolhas feitas, estratégias seguidas, vida escolar e, sem dúvida, a própria vida profissional. (CABRAL, 2005)

CAPÍTULO 3

O PROJETO "CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA LITERÁRIA DE EDUCADORES DOS NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

> *Dos instrumentos do homem, o livro é, sem dúvida, o mais assombroso. Os demais são extensões do corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões da sua vista; o telefone é extensão da sua voz; depois temos o arado e a espada, extensões do seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é extensão da memória e da imaginação.*
> (Jorge Luiz Borges)

Este capítulo tem como propósito apresentar o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos nos iniciais do Ensino Fundamental". Pretende-se falar um pouco dos seus objetivos, da constituição da equipe responsável por ele e o que foi feito durante os seus seis anos de duração. Serão apresentados os livros que foram publicados, dando ênfase aos seus aspectos gráficos e literários.

3.1 Apresentando o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos nos iniciais do Ensino Fundamental"

Tendo em vista a pouca leitura literária dos professores, o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos nos iniciais do Ensino Fundamental" começou a ser desenvolvido no ano de 2007, por uma equipe de professores e alunos de Pós-Graduação da UFMG que atuam no campo da formação de leitores. O grupo, chamado de Literatura para Educadores, ou LIED, reapresentou alguns dos textos clássicos de autores de literatura brasileira retirados do Domínio Público e, assim, as versões dos livros publicadas em épocas passadas passaram a compor publicações novas.

> O projeto nasceu da constatação da necessidade de atuar na formação de professores de crianças como leitores, entendendo-se que a responsabilidade pela formação literária das séries iniciais é atribuída a educadores que, em sua maioria, não tiveram formação literária suficiente para serem caracterizados como cidadãos letrados literariamente. (PAULINO e EITERER, 2011, p.14)

O Projeto baseia-se na compreensão de que, em geral, esses professores não têm acesso a textos literários de qualidade, lendo apenas literatura infanto-juvenil e outros tipos de leitura para fins profissionais e não para a sua própria vida cultural. E assim, ficando alheios ao universo literário, esses educadores não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção destes no mundo da escrita, seja ela literária ou não.

Como forma de incentivar e dar acesso à leitura literária, o Governo Federal abriu aos cidadãos um site de domínio público, para que todas as pessoas que tiverem interesse possam capturar livremente textos da literatura brasileira, cujos autores faleceram há mais de 70 anos. Porém, as obras disponíveis foram escritas para leitores de outra época, uma vez que têm, no mínimo, 70 anos, pois se deve considerar 70 anos após a morte do autor para que a obra possa entrar em domínio público. Para adequá-las à recepção contemporânea de leitores iniciantes, faz-se necessário um trabalho de seleção e de reapresentação desse material, fazendo com que as versões dos livros publicadas na época passada possam compor publicações novas, atraentes para leitores iniciantes, como é o caso dos educadores em questão.

O LIED não pressupõe que os professores já tenham acesso a essas obras somente pelo fato de elas estarem disponíveis na internet, pois julga que muitos professores nem saibam dessa disponibilidade, como é o caso da maioria da população, e, também, levam em conta o fato de a internet ainda não ser acessível para muitas pessoas de baixa renda. Levam em consideração, também, que há diferenças entre ler na tela de um computador e ler um livro impresso, e que é importante para o professor ter em mãos o livro e, assim, poder formar a sua biblioteca pessoal, com seus textos preferidos.

Graça Paulino, que foi coordenadora do Projeto, em entrevista ao site www.ufmg.br, no dia 5 de março de 2010, à época do lançamento do livro *Júlia Presente*, disse o objetivo da iniciativa é despertar o interesse pela leitura nos educadores da rede pública. "A aproximação verdadeira dos professores das séries iniciais para com a literatura tende a garantir a formação de novos leitores", afirma.[14]

[14] Fonte: https://www.ufmg.br/online/arquivos/014751.shtml

Assim, entende-se que o prazer da leitura dos educadores deve ter centralidade em sua formação, já que o letramento literário se tornará parte de um processo de disseminação cultural e não de imposição ou utilização da literatura apenas como mero pretexto para atividades de outra natureza, tais como o exclusivo aprendizado de gramática.

A equipe do grupo LIED realizava uma busca no site www.dominiopublico.gov.br, escolhia e reapresentava alguns desses textos clássicos de autores da literatura brasileira. O grupo produziu livros de pequeno tamanho, pouco extensos, acessíveis do ponto de vista da linguagem e da temática, os quais foram distribuídos gratuitamente aos educadores de crianças. Paulino e Eiterer ressaltam:

> Com esses livros, – do LIED – pretendemos trazer, a público, textos da literatura brasileira que possam envolver educadores das séries iniciais sem formação literária consolidada, estreitando os laços entre Universidade e Educação Básica, através do respeito ao direito dos educadores a um lazer literário de qualidade, com a consequente ampliação de seus horizontes culturais. (PAULINO e EITERER, 2011, p.15)

3.2 Membros da equipe

A equipe que fazia parte do LIED era composta por 9 pessoas:

- Maria das Graças Rodrigues Paulino – Prof.a Dra. FaE/UFMG, que era a **coordenadora;**
- Carmem Lucia Eiterer – Prof.a Dra. FaE/UFMG
- Marcelo Chiaretto – Prof. Dr. Coltec/UFMG
- Marcos Rogério Cordeiro – Prof. Dr. Letras/UFMG
- Hércules Tolêdo Corrêa – Prof. Dr. UFOP
- Elaine Maria da Cunha Morais – Doutoranda da Pós-Graduação FaE/UFMG
- Juliana Valéria de Abreu – Doutoranda da Pós-Graduação da FaE/UFMG
- Rubens Rangel Silva – Aluno de Graduação da Escola de Arquitetura (Design Gráfico)
- Rodrigo Paulo da Costa de Paula - Aluno de Graduação da Escola de Belas Artes/UFMG, responsável pelas ilustrações.

Ao longo dos 6 anos de permanência do Projeto, muitos bolsistas também fizeram parte e a presença deles foi de suma importância para a distribuição dos livros nas escolas municipais de Belo Horizonte e região metropolitana (municípios que fazem fronteira a capital: Nova Lima, Sabará, Contagem, Ribeirão das Neves, Vespasiano, São José da Lapa, Santa Luzia e Ibirité).

3.3 Objetivo e produtos

O Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos nos iniciais do Ensino Fundamental" tinha como objetivo principal

> Publicar versões atualizadas, apresentadas e reorganizadas de textos do domínio público da literatura brasileira, selecionados no intuito de incentivar o gosto e as habilidades de leitura de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana, de alunos dos cursos de Pedagogia, UAB, Licenciatura em Educação do Campo e Indígena, todos da UFMG.[15]

Para alcançar esse objetivo, a equipe primeiramente fazia a seleção dos textos no site de domínio público, já citado, escolhendo aqueles que tendem a ser de potencial interesse para os educadores das séries iniciais. Com os textos selecionados, a próxima etapa era discutir o que precisa ser trabalhado às margens dos textos, para auxiliar a leitura dos professores. Depois eram escritos os textos introdutórios que contextualizam a obra e o autor do livro em questão. Com tudo pronto, a etapa final é a revisão do texto e do projeto gráfico e o material era mandado para a gráfica. A partir do momento em que os livros ficavam prontos, uma equipe de bolsistas era constituída para distribuí-los pelas escolas municipais de Belo Horizonte e da região metropolitana.

Assim, de 2008 a 2013, a equipe produziu seis livros: *Machado presente*, *Júlia Presente, Lima Presente, Poesia Presente, João do Rio Presente* e *Vinícius Presente*.

Em 2008, ano de centenário de falecimento de Machado de Assis, foi lançado o primeiro livro elaborado pelo grupo Lied, intitulado *Machado Presente.* O objetivo era tornar presente esse autor, trazê-lo novamente à cena, proporcionando aos professores

[15] Retirado do Projeto de Extensão Contribuições para a leitura literária de educadores dos nos iniciais do Ensino Fundamental, apresentado ao SIEX pela coordenado Graça Paulino.

uma nova oportunidade de encontro com ele. A seleção de contos se deu por meio de pesquisa, leitura e discussão coletiva. Buscou-se conjugar os seguintes critérios: extensão, proximidade ou distanciamento da temática em relação aos leitores, de modo que o desinteresse ou estranhamento em relação ao conteúdo não viesse a tornar inviável a leitura.

Trata-se de um livro de 84 páginas, bem editado e acessível. Possui 5 ilustrações que ocupam toda a página e 5 ilustrações menores, que ocupam metade da página, todas em preto e branco. É composto por um texto de apresentação sobre o Projeto, um texto com dados biográficos de Machado de Assis, um texto que apresenta um pouco do autor e da sua linguagem e cinco contos, cada um precedido por comentário inicial feito por um membro da equipe.

Sua capa é roxa e possui, além do nome do autor em pauta, os nomes dos organizadores do Projeto.

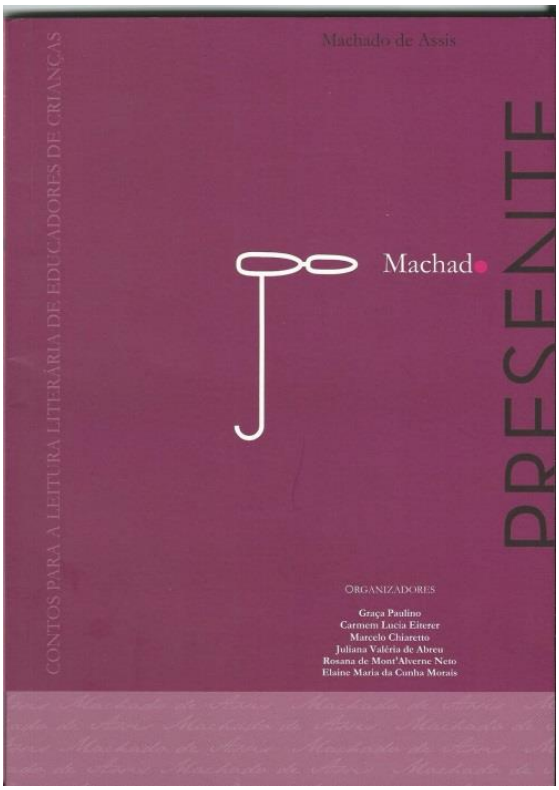


Figura 1: Capa do livro *Machado Presente*

A publicação teve tiragem de 1.000 exemplares, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), e nesse âmbito, foram atendidas em parte escolas municipais de

Belo Horizonte e algumas da região metropolitana. As educadoras do Curso Normal Superior Veredas, da FaE, também receberam o livro, bem como os educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como a tiragem foi baixa, os livros entregues foram sorteados, pois não seria possível contemplar todos os professores de uma mesma escola. A distribuição na rede municipal de Belo Horizonte foi realizada com o auxílio das formadoras da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH).

Em 2009, o volume elaborado trouxe aos educadores contos selecionados de autoria de Julia Lopes de Almeida, em *Julia Presente*. A escolha da autora se deu pela sua atuação no final do século XIX e início do século XX, tanto pela qualidade de seus textos quanto pelo alcance de suas atuações na imprensa da época em defesa da abolição da escravatura, da proclamação da República e do trabalho feminino. Este volume teve tiragem de 5.000 exemplares. Além dos já contemplados no ano anterior, os professores em formação nos cursos do Ceale[16], por conta de seu aniversário de 20 anos, e estudantes de Pedagogia da FaE também foram contemplados.

O livro conta com 84 páginas, 5 ilustrações que ocupam toda a página e 7 ilustrações menores, que ocupam metade da página, todas em preto e branco. Assim como o anterior, é composto por um texto de apresentação sobre o Projeto, um texto com dados biográficos da autora, um texto que apresenta um pouco da autora e da sua trajetória de vida, e cinco contos, cada um precedido por comentário inicial feito por um membro da equipe. Possui também um texto que fala sobre o trágico na literatura, para introduzir o leitor e deixá-lo mais familiarizado com o estranhamento que a obra de Júlia Lopes de Almeida pode causar, por não mostrar o "felizes para sempre", como é costume acontecer na maioria das histórias.

Sua capa é verde clara e possui, como o anterior, o nome da autora e os nomes dos organizadores do Projeto.

[16] CEALE é a sigla para Centro de Alfabetização, Leitura e escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE /UFMG.

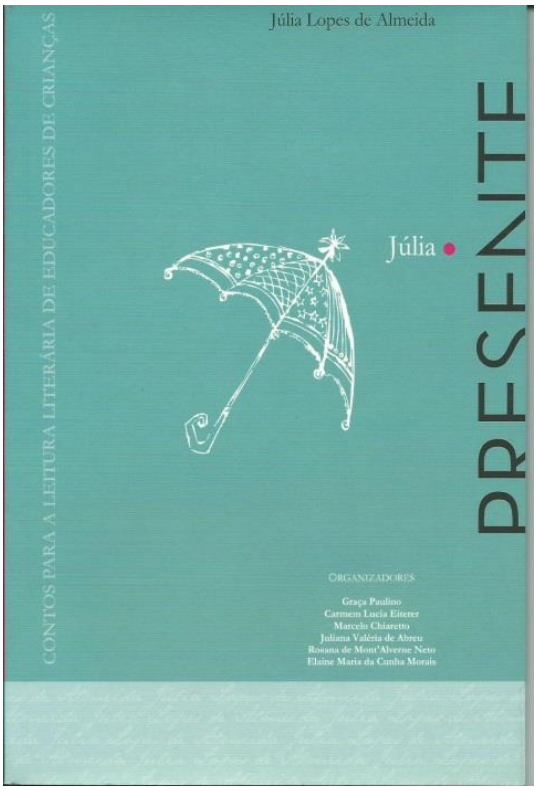


Figura 2: Capa do livro *Júlia Presente*

Ainda em 2009, o Projeto foi contemplado com o título de menção honrosa e destaque acadêmico no XII Encontro de Extensão da Semana de Conhecimento e Cultura da UFMG.

No ano de 2010, o autor escolhido para o terceiro livro da série foi Lima Barreto. *Lima Presente* teve tiragem de 5.000 exemplares.

O livro possui 84 páginas, 7 ilustrações que ocupam toda a página e 7 ilustrações menores, que ocupam metade da página, todas em preto e branco. Como nos dois anteriores, é composto por um texto com dados biográficos do autor, um texto que apresenta um pouco da vida e obra dele, um texto que fala um pouco da época em ele vive e cinco contos, cada um precedido por comentário inicial feito por um membro da equipe. Possui um texto introdutório que fala sobre a ironia na literatura, para apresentar um pouco para o professor a crítica social presente na obra de Lima Barreto, que muitas vezes é feita por meio da ironia e da sátira. Este livro não possui o texto de apresentação sobre o Projeto, como ocorreu com os dois anteriores.

Sua capa é amarela e possui as mesmas características das duas anteriores:

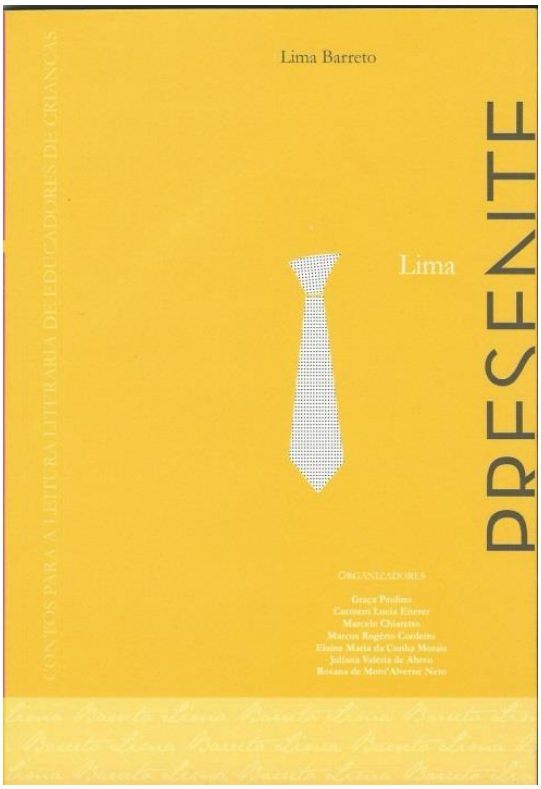


Figura 3: Capa do livro *Lima Presente*

Já em 2011, o LIED optou por publicar um volume de poesia, contemplando diversos escritores brasileiros dos séculos passados, como Gregório de Matos, Augusto dos Anjos, Álvares de Azevedo e Olavo Bilac. O volume, *Poesia Presente*, teve tiragem de 10.000 exemplares, pois o Projeto conseguiu o apoio do Ministério da Educação (MEC) para publicação desses exemplares, de forma que um maior número de educadores pudesse ser contemplado.

O livro possui 84 páginas, 8 ilustrações que ocupam toda a página e 17 ilustrações menores, que ocupam metade da página, todas em preto e branco. Este exemplar possui uma configuração diferente dos demais, pois traz um livro de poesia, enquanto os outros são de contos. Com isso, são muitos poemas de muitos autores diferentes e por isso não foi possível para a equipe, dado o projeto gráfico do livro, falar separadamente de cada um, trazendo dados biográficos, por exemplo, pois assim o livro ficaria muito extenso, fugindo dos propósitos iniciais. Como nos dois primeiros livros abordados, traz um texto de apresentação sobre o Projeto, além de um texto falando sobre o gênero poesia. É dividido em quatro partes: a primeira que trata dos "poetas estranhos", trazendo

poemas de Gregório de Matos, Alphonsus de Guimarães, Cruz e Souza e Augusto dos Anjos; a segunda aborda os "poeta árcades", e traz poemas de Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manoel da Costa e Alvarenga Peixoto; a terceira é sobre os "poetas românticos", com poemas de Álvares de Azevedo, Castro Alves e Gonçalves Dias; a quarta e última parte traz os "poetas parnasianos": Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac.

O livro possui a capa azul e apresenta o nome dos organizadores e o título *Poesia Presente:*

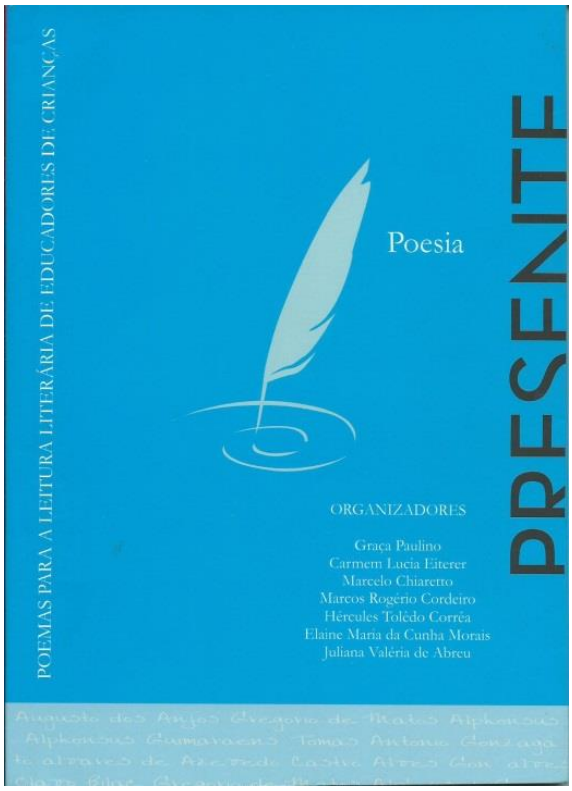


Figura 4: Capa do livro *Poesia Presente*

Em 2011 o grupo conseguiu novamente financiamento para o quinto livro da série, contando, também, com a parceria do Ceale. O livro trouxe uma coletânea de contos e crônicas de João Paulo Emídio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, que ficou conhecido como João do Rio, contemporâneo de Machado de Assis, Júlia Lopes de Almeida e Lima Barreto, autores previamente contemplados pelo Projeto e bem aceitos pelos leitores. O livro ficou pronto no início de 2012 e teve a tiragem de 5.000 exemplares, os quais foram distribuídos, assim como os anteriores, para os alunos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo e Indígena da FaE/UFMG, bem

como para professores das escolas municipais de Belo Horizonte e da Região Metropolitana, contemplando os municípios de Ibirité, Sabará, Lagoa Santa, Nova Lima, Vespasiano, Ribeirão das Neves e Santa Luzia.

Este exemplar também possui 84 páginas, contêm 9 ilustrações que ocupam toda a página e 8 ilustrações menores, que ocupam metade da página, todas em preto e branco. É composto por um texto com dados biográficos e com informações sobre a vida e a obra do autor, e oito contos, cada um precedido por comentário inicial feito por um membro da equipe. Assim como o *Lima Presente*, este exemplar também não possui um texto de apresentação do Projeto.

Sua capa é vermelha e apresenta o nome do autor e dos organizadores:

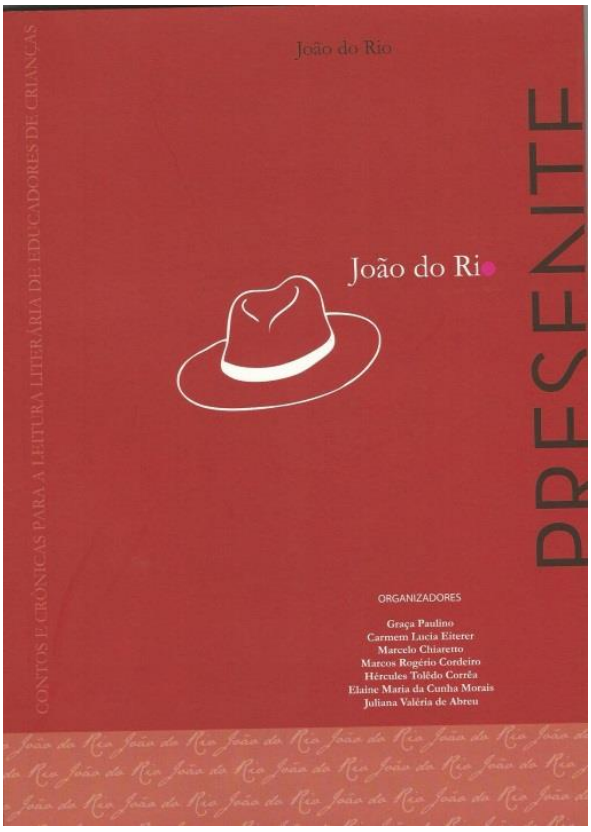


Figura 5: Capa do livro *João do Rio Presente*

O último exemplar produzido pelo grupo foi o *Vinícius Presente*, lançado em 2013. O livro teve tiragem de 10 mil exemplares. A gráfica foi paga com recursos pessoais pelo Dr. Ronan de Freitas Pereira, presidente da Vallée S/A, empresa sediada em Montes Claros, com o propósito declarado de contribuir para uma educação pública de

qualidade no Brasil. Assim como ocorreu com os demais, foi distribuído para os alunos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo e Indígena da FaE/UFMG, bem como para professores das escolas municipais de Belo Horizonte e da Região Metropolitana.

Diferente dos demais, este livro possui apenas 76 páginas. Conta com 8 ilustrações que ocupam toda a página e 4 ilustrações menores, que ocupam metade da página, todas em preto e branco. É composto por um texto com dados biográficos e com informações sobre a vida e a obra do autor, em que aborda a relação de Vinícius de Moraes com a poesia e a música. Apresenta-se dividido em seis partes: Amor, Infância, Erotismo, Consciência Social, Humor e Meditação. Cada parte é precedida por comentário inicial feito por um membro da equipe e conta com poemas relacionados a essas temáticas.

Sua capa é laranja e traz o nome do autor e dos organizadores:

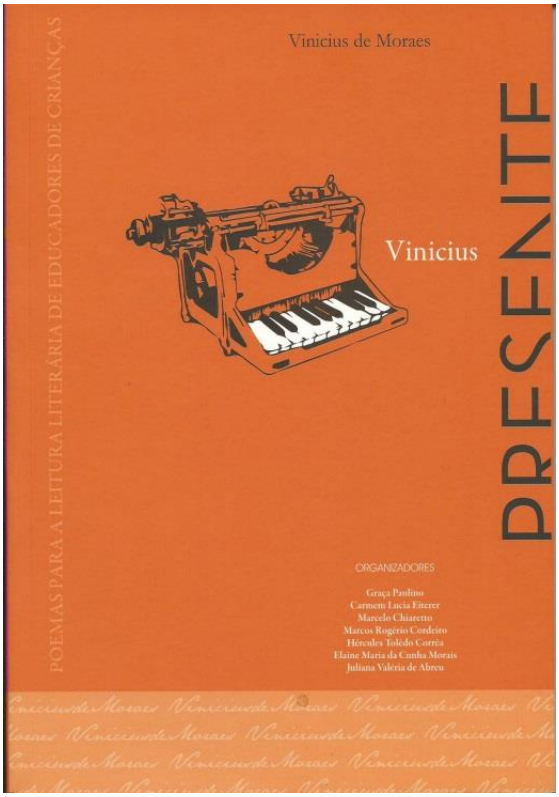


Figura 6: Capa do livro *Vinícius Presente*

3.4 Avaliação e recepção

Até o momento desta pesquisa, a única avaliação que havia sido feita sobre os volumes distribuídos pelo LIED foi a aplicação de um questionário em abril de 2009 a 65 professores, cursistas do Projeto de formação de professores em serviço (Veredas), que receberam o livro *Julia Presente*. Dos 65 professores entrevistados, 60 consideraram o livro ótimo, havendo diversos incentivos à continuação do projeto, com publicação de outros livros e de outros autores.

O Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental" previa visitas às escolas de Belo Horizonte e da Região Metropolitana para entrega dos livros e para fazer a mediação da leitura, acompanhando o primeiro contato dos leitores com a obra. Previa também a aplicação de mais questionários e entrevistas com os educadores-leitores para avaliar a aceitação dos livros lidos, com o objetivo de acompanhar o processo de letramento literário em desenvolvimento e de averiguar sua recepção. Após essas etapas, os dados seriam analisados de modo a contribuir para o aprimoramento das novas edições a serem produzidas.

Ressalta-se, porém, que isso não foi feito, não por falta de vontade dos membros da equipe do LIED, mas por estarem impossibilitados financeiramente e também por não disporem de tempo para tal tarefa. Ir de escola em escola divulgando o Projeto é uma atividade que demanda tempo e dinheiro, duas coisas que o LIED não possuía: os membros da equipe já acumulavam muitas funções acadêmicas (seja enquanto professores ou enquanto alunos de mestrado e doutorado) e não estariam disponíveis para ir a todas escolas, ainda que se desdobrassem e dividissem o número de escolas entre si, seriam muitas para cada. Além disso, ir em cada escola para falar do Projeto não é algo que pudesse ser feito com meia hora apenas, era necessário investir muito tempo e dinheiro nisso e o grupo só possuía financiamento para a confecção e distribuição dos livros. Com isso, seriam necessários gastos com bolsistas, específicos para esse fim, os quais precisariam de uma espécie de "treinamento", pois seria necessário explicar a cada um que fosse às escolas o que era o Projeto e quais eram os seus objetivos. Porém, o Projeto não tinha verba para a contratação desses bolsistas e por isso a tarefa não pode ser realizada.

Apenas na Escola Estadual Júlia Lopes de Almeida pode contar com o lançamento do livro *Júlia Presente*. Os idealizadores do Projeto e os professores da escola participaram do lançamento, que aconteceu no dia 05 de março de 2010, na escola citada. O que se pretendia alcançar com esse lançamento era mostrar aos pais, alunos e professores quem é a mulher que dá nome à escola e apresentar um pouco de sua obra, dando ênfase ao livro *Júlia Presente*.

Como apenas um livro da coleção foi apresentado aos professores e em apenas uma escola de Belo Horizonte, gerou como consequência certo desconhecimento por parte dos demais educadores sobre o real significado do Projeto. Os livros chegaram aos professores, mas muitos nem sabiam o que estavam recebendo, ou porque o estavam, às vezes guardavam direto na bolsa ou colocavam no armário sem antes dar uma folheada, ver sobre o que se tratava, ou seja, não davam aos livros a devida importância por não estarem cientes do que o Projeto tratava. Isso ficará mais claro no capítulo 5, que abordará as entrevistas.

A partir do exposto, notou-se a relevância de se aprofundar mais no assunto, já que desde 2009, quando foi aplicado o questionário aos professores do curso Veredas, mais quatro livros foram distribuídos e é muito importante saber como foi sido a recepção destes, pois essa informação pode ajudar nos estudos, pesquisas e desenvolvimento de projetos que tenham como foco a leitura literária do professor.

CAPÍTULO 4

A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

A vida também é para ser lida.
(João Guimarães Rosa)

Este capítulo tem como objetivo analisar quantitativamente, tendo como base os dados coletados e como subsídio o *software* estatístico SPSS, o perfil dos professores que participaram da pesquisa. Foram elaborados tabelas e gráficos a partir das respostas dos questionários que os 324 docentes responderam. A análise desses dados segue abaixo.

4.1 Análise dos dados

Gráfico 4: Sexo dos professores

O gráfico acima mostra a porcentagem de professores do sexo masculino e do sexo feminino que participaram da pesquisa. Percebe-se claramente que a quase totalidade deles pertence ao sexo feminino, sendo que apenas um homem respondeu à pesquisa. Ou seja, 323 são mulheres e apenas um homem.

Esse resultado não é novidade, uma vez que a História da Educação mostra como a docência foi durante muito tempo associada aos serviços domésticos e à criação de filhos, tarefas até pouco tempo atrás designadas apenas às mulheres.

Segundo Nunes, 1998,

> A sociedade patriarcal "permite" que esse espaço seja "tomado" pelas mulheres, tão aptas ao "cuidado maternal", a abraçar esta "missão" de educar o povo brasileiro. Reflexo da inserção feminina na docência, maior controle do trabalho do professor/a, para além dos conteúdos pedagógicos, controle da vida privada. Surge a figura do diretor, um homem para ficar de olho nessas mulheres "perigosas". (NUNES, 1998, apud CALDAS e CRUZ, p.2)

Já de acordo com Demartini (1993, p.6), a partir do momento em que a mulher brasileira foi adentrando ao magistério, começou a tornar o exercício dessa profissão predominantemente feminina. Ainda segundo o autor, algumas correntes de pensamento discutiam as diferenças naturais entre os sexos e afirmavam que "a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas." (1993, p.6)

Deve-se ressaltar, porém, que a feminilização docente acabou por se transformar num símbolo de desvalorização profissional ao invés de representar uma conquista profissional para as mulheres. Isso porque o trabalho docente destinado às crianças das series iniciais ficou mais ligado a aspectos como sensibilidade e paciência, características atribuídas às mulheres, do que propriamente ao estudo e ao preparo profissional.

Neste sentido, é bastante pertinente a observação de Roslei Aparecida Sinderski Bigaton:

> Representações sociais bastantes difundidas sobre professores e professoras parecem acompanhar essas distinções na composição, por sexo, do quadro docentes dos diferentes níveis de ensino. Conforme exposto por Louro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e aos cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados aos cuidados das crianças. (BIGATON, *apud* UNESCO, 2005, p.50)

Esta evidência também foi abordada por Batista e Codo (1999):

> Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina e este é o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria. No entanto, uma análise mais aprofundada permite relativizar essa informação, em especial, quando se efetua uma divisão segundo os graus em que lecionam os professores. O chamado primeiro grau menor (primeira a quarta série), de fato, mostra uma presença avassaladora das mulheres, já no primeiro grau maior , os homens comparecem com uma proporção importante(...)Neste último segmento já se torna difícil nomera a categoria como "feminina", no máximo poderia se falar de uma predominância relativamente discreta das mulheres. (BATISTA e CODO, 1999, p.62)

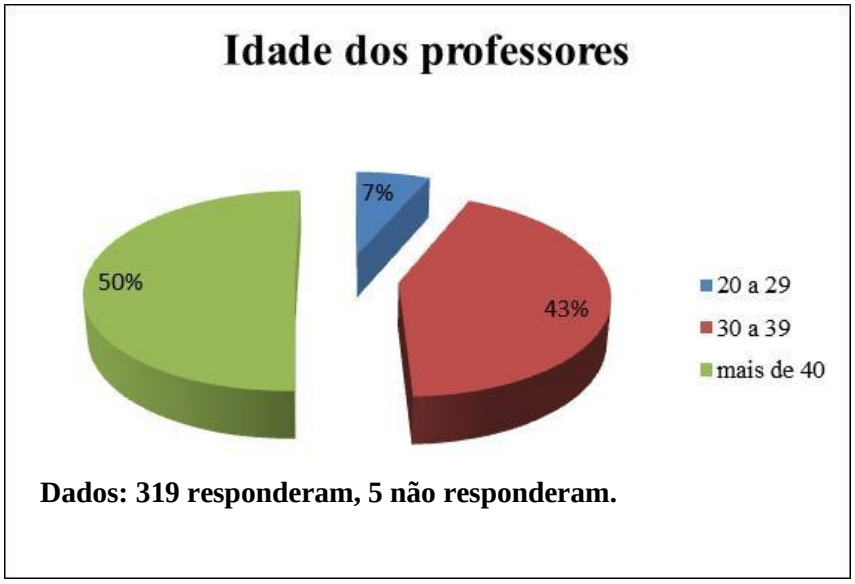


Gráfico 5: Faixa etária dos professores

A faixa etária dos professores que responderam ao questionário é bem equilibrada entre a faixa dos 30 a 39 anos e os que declararam ter mais de 40 anos, sendo que 43% declararam ter de 30 a 39 anos, o que equivale a 137 professores, e 50% declararam ter mais de 40 anos, resultando em 161 docentes.

Apenas a faixa etária de 20 a 29 anos é muito diferente das outras, sendo apenas 7% dos professores, ou seja, 21 deles, com esta idade, tratando-se, portanto, de um grupo não muito jovem.

Para esta pergunta, apenas 5 professores não responderam.

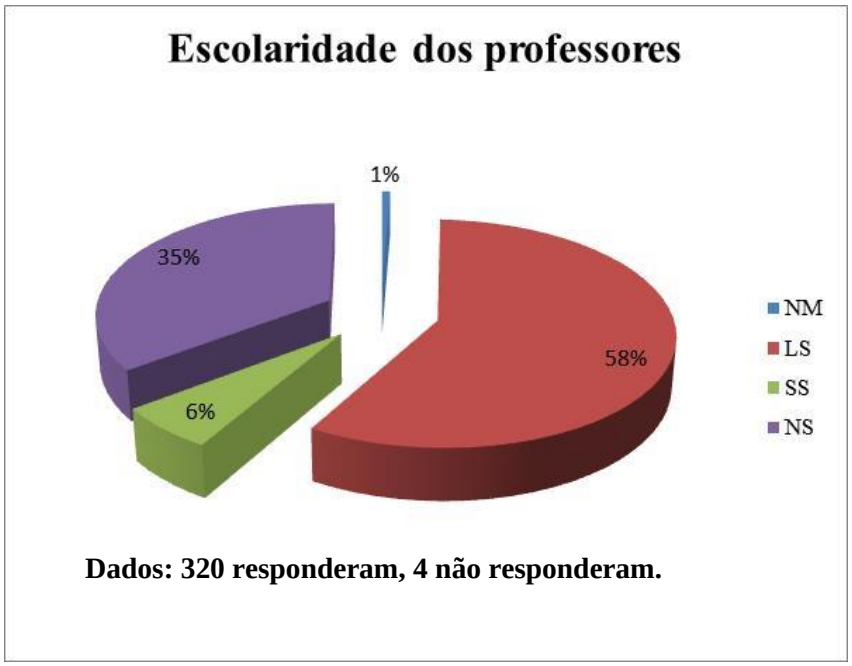


Gráfico 6: Escolaridade dos professores[17]

Dos 324 professores pesquisados, 58% deles, ou seja, 185 docentes declararam ter pós-graduação *latu sensu* (LS), sendo seguidos dos 113 que declaram ter apenas nível superior, NS, (35%), os quais precedem os 20 professores (6%) que disseram ter pós-graduação *strictu sensu*, SS; a minoria, apenas 1%, declarou ter Nível Médio (NM), o que equivale a 2 professores.

Estes dados são muito parecidos com os dados revelados pela pesquisa "Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte", de Maria da Consolação Rocha[18], segundo a qual 54% dos professores da rede municipal de Belo Horizonte possuem nível superior, 39% possuem pós-graduação *latu sensu* e 3% possuem a pós-graduação *strictu sensu*, ficando apenas 4% com nível médio. Com isso, o que se observa é que tem havido uma maior procura dos profissionais da área por maior qualificação, um fator bastante positivo, já que a qualificação do professor influencia o bom desempenho do aluno, o que foi comprovado por um estudo realizado entre a UFMG e a Universidade de Stanford:

[17] Legenda para o gráfico: NM significa Nível Médio; LS significa pós-graduação *Latu sensu*; SS significa pós-graduação strictu sensu; NS significa Nível Superior.
[18] Disponível em : www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../1_Elementos_pre_textuais.pdf. Acesso dia 09/06/14, às 13:30.

> Para os pesquisadores, não há dúvidas de que o papel do professor é determinante para o bom desempenho escolar dos alunos. Embora outros fatores – como escolaridade dos pais; infraestrutura escolar; acesso a materiais didáticos – influenciem a aprendizagem, estudo mostra que a qualificação do professor e sua forma de contratação são os quesitos que mais impactam no sucesso de um aluno.[19]

Também é interessante ressaltar que o incentivo financeiro para cursar o ensino superior foi relevante para a grande porcentagem dos professores que responderam a esta pesquisa. O Governo Municipal de Belo Horizonte paga um valor diferenciado para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com seu nível de escolaridade: R$ 711,08 para iniciantes com curso normal de ensino médio e R$ 1.103,12 para os que possuem curso superior relacionado à área da educação (salário bruto). Além disso, o professor recebe 5% de acréscimo no salário por curso de especialização, 10% para mestrado e 15% para doutorado com um teto de máximo de 25%.

Gráfico 7: Situação profissional dos professores

[19] Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-08/qualificacao-do-professor-e-o-que-mais-influencia-bom-desempenho-de-aluno.html. Acesso 14 jun 2014.

Sobre a situação profissional na escola em que trabalham, 97%, o que equivale a 314 professores, declararam que são concursados, os outros (3%) se enquadram nas categorias: substituto, contratado e outro, sendo que 2 disseram se encaixar na categoria substituto", 3 na de "contratado" e 4 na categoria "outro", que são estagiários do curso de Pedagogia.

Este dado também não é novidade, uma vez que os professores das escolas municipais são selecionados por meio de concurso público para preenchimento das vagas.

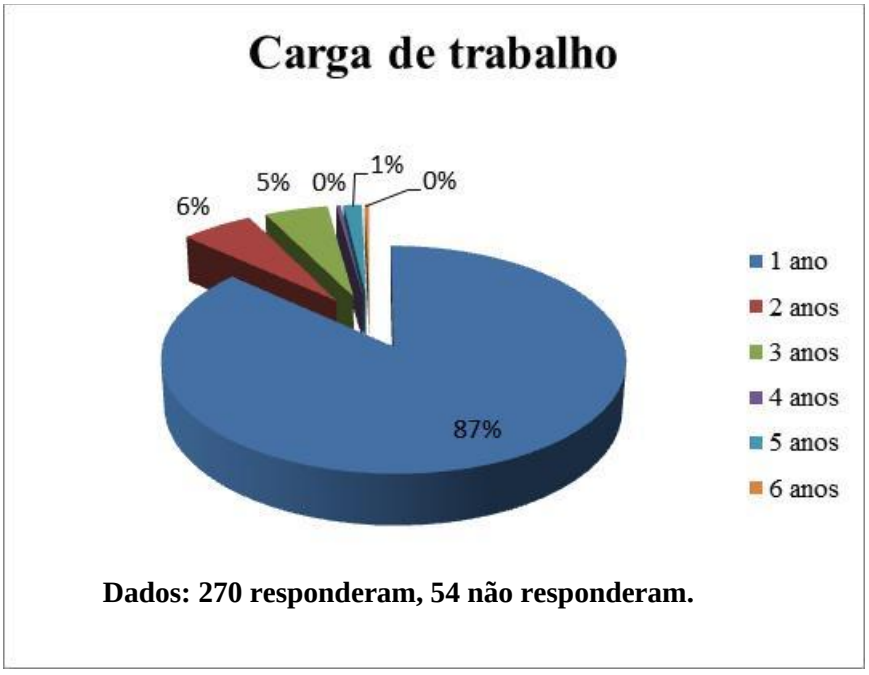


Gráfico 8: Carga de trabalho dos professores

Em relação à carga de trabalho desses professores, a maioria (87%), 234 docentes, declarou ministrar aulas para apenas um ano; 6% declarou trabalhar com dois anos, o que equivale a 16 professores; 5%, isto é, 14 professores, declararam trabalhar com três anos; e 1% declarou trabalhar com 5 anos, o que se refere a 4 professores. Um professor declarou trabalhar com 4 anos e outro com 6 anos.

Esse dado serviu apenas para caracterizar o profissional, não devendo ser utilizado para medir a quantidade de trabalho do professor, dado que ministrar aula para apenas um

ano não significa que o professor não possa trabalhar manhã e tarde com o mesmo ano, porém em turmas diferentes[20].

Além disso, de acordo com Tardif e Lessard (2011, p.111), a carga de trabalho docente deve ser olhada de maneira quantitativa e qualitativa, o que depende de diversos fatores, como: horário das aulas, encontro com os pais, reuniões, preparação de aula, correção de atividades, elaboração de provas, etc.

Passando agora para a parte relacionada à Coleção Presente, a primeira pergunta foi se o professor conhecia a Coleção:

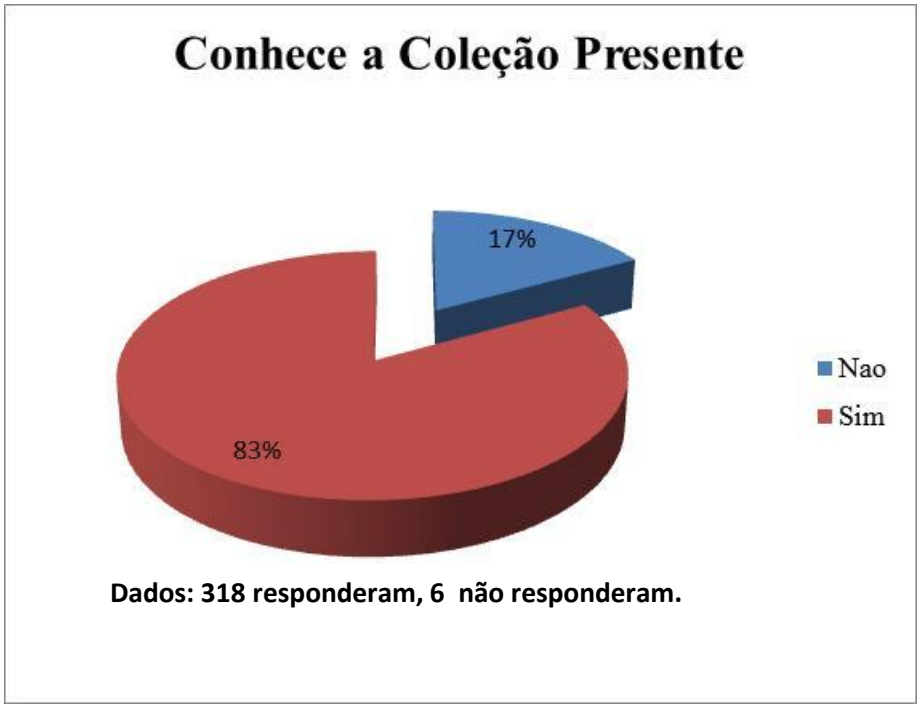


Gráfico 9: Conhece a Coleção Presente?

264 professores (83%) disseram conhecer a Coleção, enquanto 54 (17%) declararam não conhecer. Ressalta-se que não foi especificado no questionário o que seria "conhecer a coleção", ou seja, os professores que responderam que conhecem podem estar se referindo a já ter visto algum livro da Coleção, a ter ouvido falar dela, a ter recebido algum exemplar, a ter folheado, etc.

[20] Especificamente em relação à falta de tempo do profissional, será feita uma análise mais aprofundada no "gráfico 9 – Motivos para a não leitura".

Em seguida, foram questionados sobre quais livros da Coleção receberam:

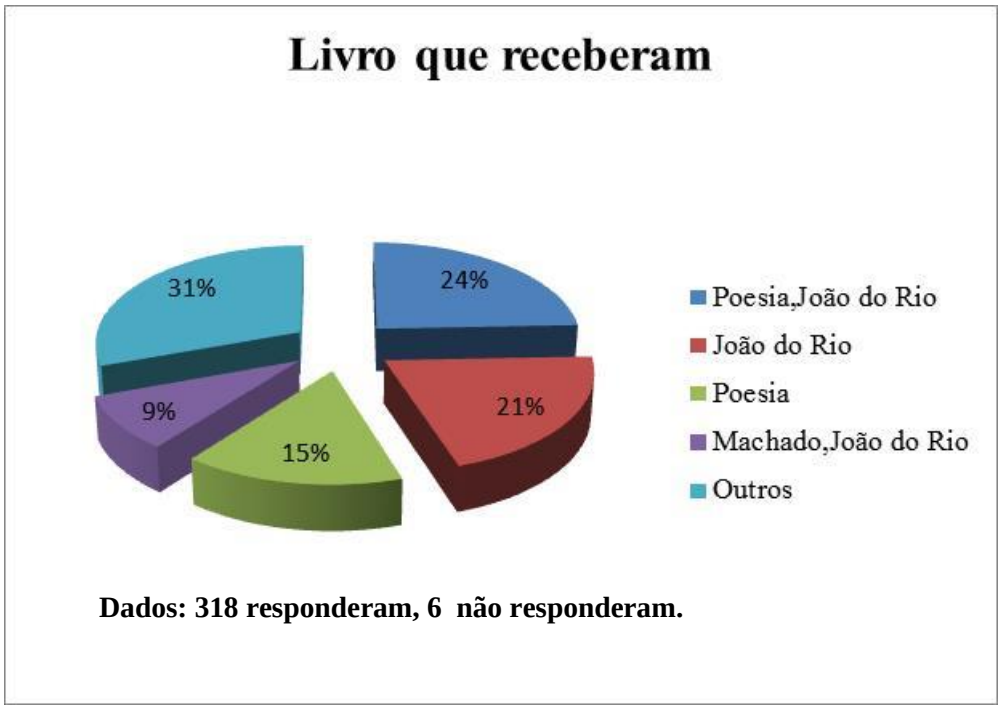


Gráfico 10: Livros da Coleção Presente recebidos

Com relação aos livros da Coleção que receberam, 24% (76) dos professores receberam os livros *Poesia Presente* e *João do Rio Presente*, 21% (67) receberam apenas o *João do Rio Presente*, 15% (48) receberam apenas o *Poesia Presente*; 9% (29) receberam *Machado Presente* e *João do Rio Presente* e 31% (98) receberam os livros de maneira variada, ou seja, receberam apenas *Julia Presente*, ou apenas *Vinícius Presente*, ou *Júlia Presente* e *Vinícius Presente*, ou *Machado Presente* e *Júlia Presente*, etc.

Ressalta-se que o objetivo desta pergunta no questionário era apenas o de localizar quais livros aqueles professores em questão leram, para que, no momento das entrevistas, aspectos destas leituras pudessem ser retomados. Não se pretendia realizar uma varredura de todos os livros entregues em Belo Horizonte e região metropolitana, uma vez que foram aplicados 324 questionários e foram distribuídos milhares de livros, no total, o que torna essa pretensão inviável em uma pesquisa de mestrado, que tem duração de dois anos.

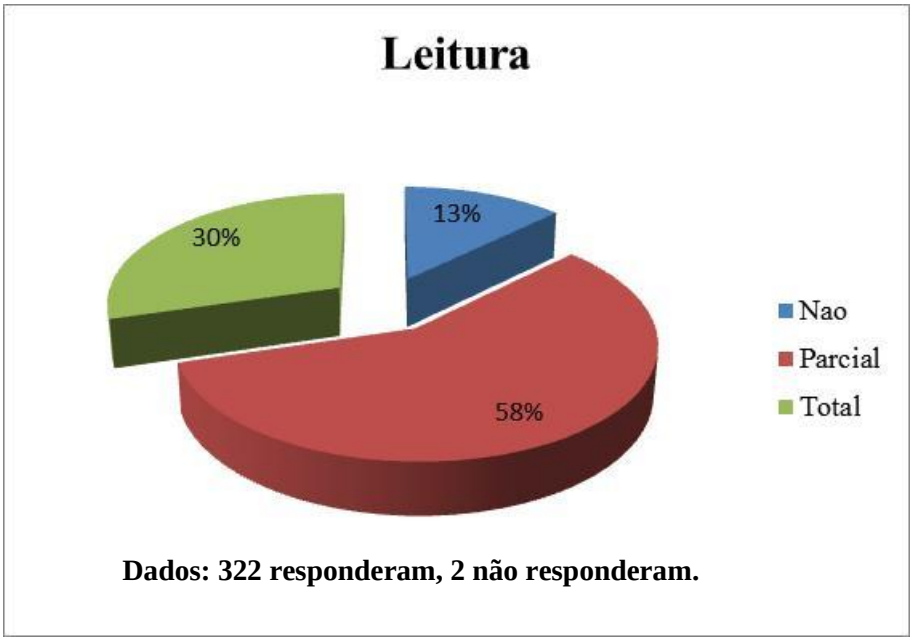


Gráfico 11: Leitura dos livros

Já em relação à leitura destes livros, 58% declarou que leu parcialmente o livro, o que corresponde a 185 professores; 30% leu o livro totalmente, o equivalente a 95 professores; e 13%, 41 docentes, não leu nada.

Essa pergunta tinha como objetivo principal localizar os profissionais que declarassem que leram todo o livro, pois estes seriam selecionados para as entrevistas. Também tinha o intuito de ver como se deu a leitura dos livros, se foram lidos inteiramente, parcialmente ou se não foram lidos, para, assim, verificar como estava a recepção dos exemplares da Coleção.

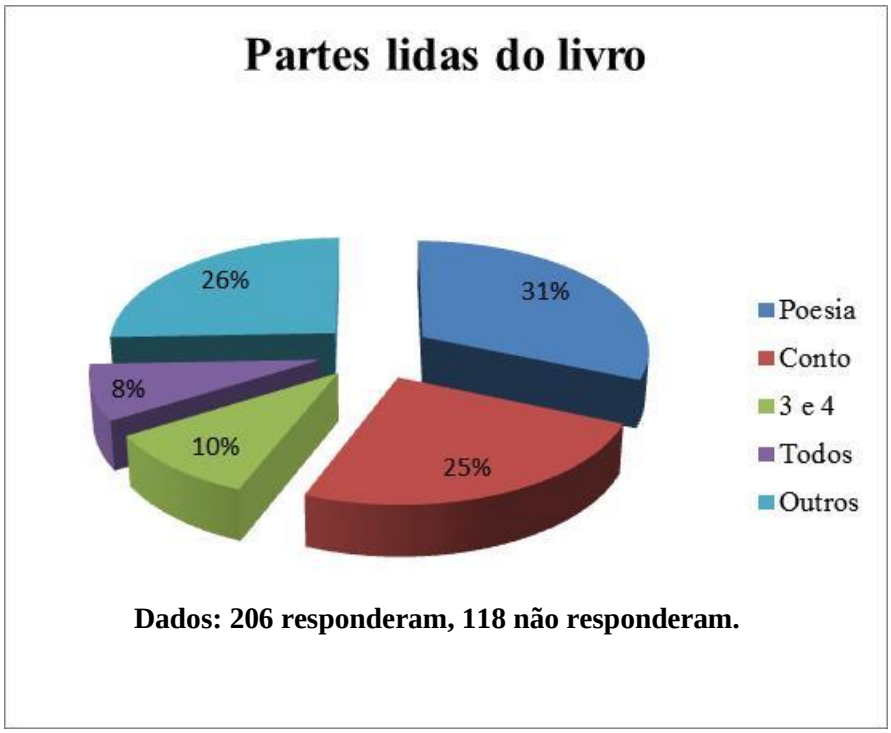


Gráfico 12: Partes lidas dos livros[21]

Sobre as partes dos livros que foram lidas, 31% (64) declarou que leu "algumas poesias"; 25% (51) leu "um ou outro conto"; 10% (21) "algumas poesias" e "um ou outro conto"; 8% (17) leu todas as partes; e 26% (54) abarcam os "outros", ou seja, os que declararam que leram a introdução e os dados biográficos, ou a introdução e "algumas poesias", ou "algumas poesias" e os dados biográficos e assim sucessivamente.

Infelizmente, apenas tendo como base as informações dos questionários, não é possível mensurar se o professor leu muito ou pouco do livro quando declara que leu "algumas poesias" ou "um ou outro conto", podendo ter lido apenas um conto ou uma poesia ou quase todos os contos ou quase todas as poesias. Pode-se inferir, somente, que a maioria leu alguma coisa, mas é impossível qualificar e quantificar essa leitura. [22]

[21] Legenda para este gráfico: POESIA significa que o professor leu uma ou outra poesia; CONTO significa que leu um ou outro conto; 3 e 4 representa uma ou outra poesia e um ou outro conto; TODOS quer dizer que o professor leu todas as partes do livro; e, por fim, OUTROS representa todas as outras combinações, ou seja, aqueles que leram os dados biográficos e algumas poesias, ou os dados biográficos e a introdução, ou a introdução e alguns contos e assim sucessivamente.

[22] Para uma melhor visualização das respostas dos professores, no Anexo 3 há uma tabela com a indicação de cada uma das respostas.

Outra observação importante é em relação à quantidade dos professores que não responderam a essa pergunta. 118 pessoas não responderam, no entanto, na pergunta anterior, 88% afirmaram ter lido parte do livro ou o livro todo, o que equivale a 280 profissionais. Uma possível explicação para a discrepância nos dados pode ser o fato de o professor não ter de fato feito a leitura do livro, por isso não se lembra das partes que leu.

Entretanto, o gráfico a seguir já é bastante elucidativo:

Gráfico 13: Motivos declarados para a não leitura

Quando questionados sobre o motivo que poderiam explicitar para a não leitura, apenas 38 professores responderam, sendo que 63%, ou seja, 24 deles, declararam que foi por falta de tempo; 24% declararam que não leram porque não tiveram interesse, o que equivale a 9 professores; 2 professores, 5%, declararam que tinham outras leituras mais importantes a serem feitas; e 8%, 3 docentes, declararam outros motivos, como emprestar o livro para uma colega. A partir da incidência das respostas, foram criadas quatro categorias de análise: “Falta de tempo”, “Falta de interesse”, “Prioridade” e “Outro”.

Vale ressaltar que o número dos que responderam a essa pergunta não coincide com os que disseram não ter lido parte alguma do livro, que foi de 41 professores.

Também é importante sinalizar que essa pergunta era aberta, ou seja, o professor poderia escrever o que quisesse.

A questão da falta de tempo do professor não é novidade. A pesquisa intitulada "A carga de trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: em que sentido?", dos autores Ana Sílvia Jacques e Márcia de Souza Hobold, mostra que:

> Chama a atenção, os dados sobre a carga horária que o professor necessita além da escola, ou seja, além das 40 horas semanais para dedicar-se às atividades da docência, 56 (33%) sinalizaram necessitar cinco horas ou mais e 38 (22%) quatro horas a mais durante a semana. Desse modo, a jornada de trabalho do professor extrapola a sala de aula e a escola, realizando tarefas em horários que deveriam destinar à sua vida particular, ao descanso e lazer. (2013, p. 12992)

Assim, de acordo com Silva e Villela (2008, p.3): "A intensificação reduz o tempo de relaxamento e a qualidade do serviço, além da falta de tempo para dedicar a si mesmo".

Com relação aos que declararam falta de interesse, uma explicação possível é o desconhecimento de grande parte dos professores sobre o Projeto. Também devem ser levadas em consideração as preferências literárias dos professores. Pode ser que estes que declararam falta de interesse estejam interessados em outro tipo de literatura, talvez não tenham o hábito de ler os clássicos da Literatura Brasileira, etc.

A próxima pergunta do questionário foi sobre a opinião dos docentes em relação à relevância de ter recebido estes livros:

Gráfico 14: Relevância de ter recebido os livros

97%, ou 310 professores, disseram que acharam relevante e 3%, 9 docentes, declararam que não acharam importante.

Este é um dado interessante, uma vez que 97% dos pesquisados declararam que acharam relevante, importante, consideraram positivo ter recebido o livro, mas apenas 30% destes declararam que leram totalmente esses mesmos livros, ou seja, é importante tê-los para si, guardá-los, saber que eles estão na sua estante, mas isso não implica necessariamente que se deva lê-los.

Para Bourdieu (2002), o capital social é fundado em trocas materiais e simbólicas, como um conjunto de relações que visam ao inter reconhecimento, assim, a troca de presentes entre pessoas de um mesmo grupo faz parte desse jogo de reconhecimento. No caso destes professores, parece que eles sentem que são reconhecidos como leitores ou como alguém que exerce uma profissão que exige uma assiduidade na leitura quando ganham livros. Destarte, os livros que eles compram e ganham passam a fazer parte de seu capital cultural objetivado, ou seja, da forma de material de cultura que elas possuem efetivamente, mas que podem simplesmente ficar guardados na estante de casa.

Também é importante lembrar que esse tipo de pergunta tende a gerar essa resposta. Afinal, ninguém vai dizer que não achou importante ter recebido um livro literário, pois

não é essa a resposta que se espera de um professor. Nesse sentido, não é viável considerar que esse seja um dado representativo, uma vez que não é possível distinguir os professores que realmente consideraram relevante daqueles que disseram isso por julgarem que essa era a resposta que se esperava deles.

Os professores também foram questionados se preferiam ter recebido outros livros (ao invés dos títulos selecionados pelo Projeto para montar a Coleção):

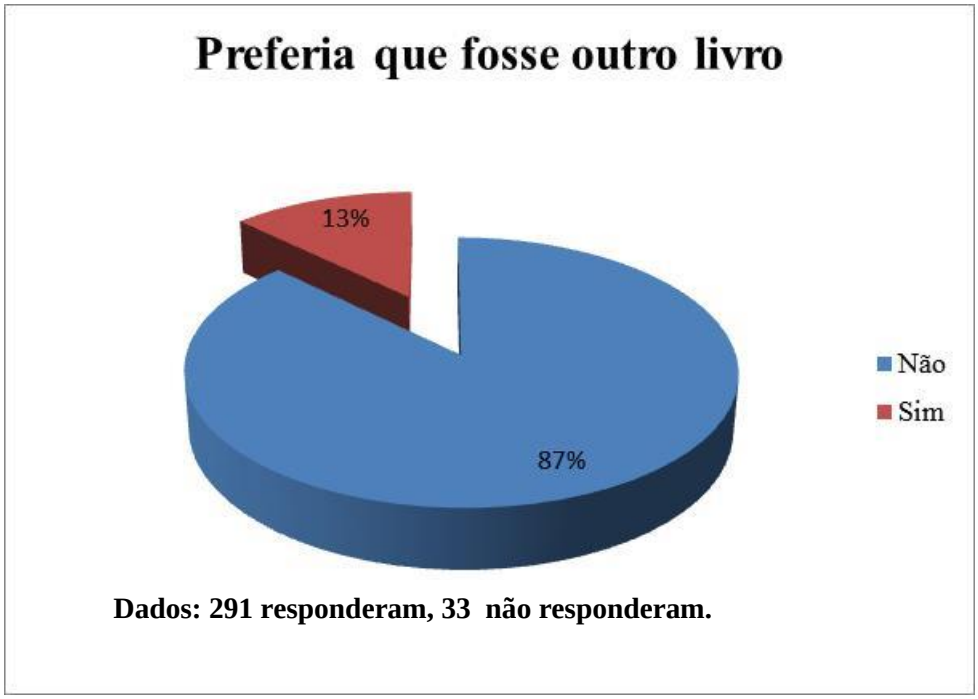


Gráfico 15: Preferia ter recebido outro livro?

13%, ou 33 professores, disseram que sim, preferiam ter recebido outro livro, e 87%, ou seja, 254 dos 291 professores que responderam essa pergunta, disseram que não. Fazendo uma relação dessa pergunta com a pergunta anterior (se acharam relevante ter recebido os livros), é interessante constatar que esta também é uma pergunta que gera esse tipo de resposta, uma vez que se eles afirmassem que preferiam outro livro estariam se contradizendo em relação à outra pergunta, na qual afirmam ter achado relevante ter recebido os livros. Assim, como ocorreu na pergunta precedente, não se pode considerar que este seja um dado representativo, pois muitos podem ter dito que não preferiam outro livro apenas por ser esta a resposta esperada quando se trata de professores que ganham livros.

Nas entrevistas, porém, nota-se que para dois dos sujeitos selecionados, ainda que tenham declarado que leram e gostaram dos livros, o tipo de leitura proposto pela Coleção não faz parte das suas leituras preferidas. O interessante é que ambos afirmaram nos questionários que não preferiam ter recebido outro livro. Nas entrevistas, entretanto, mesmo declarando terem gostado dos livros, terem achado muito interessante e importante para o professor, ao falarem de suas escolhas pessoais de leitura citam livros e autores que se distanciam bastante dos livros da Coleção Presente. Uma professora cita *Cinquenta tons de cinza* e a outra cita *As crônicas de Nárnia*, Harry Potter, Sidney Sheldon, entre outros. Percebe-se que os livros citados por elas se encaixam na categoria dos chamados "*best seller*", categoria bem diferente da dos autores selecionados para o projeto em estudo, os quais são considerados clássicos da Literatura Brasileira.[23]

A última pergunta do questionário foi sobre qual livro eles preferiam ter recebido. Para esta pergunta, assim como para a pergunta do "Gráfico 9 – Motivos declarados para a não leitura", não houve opções de múltipla escolha, foi deixado um espaço para que o professor tivesse liberdade de expressar a sua opinião sobre a questão. As respostas foram várias, mas foram criadas categorias para condensar os títulos citados, as quais estão abaixo:

[23] Sobre "*best seller*" e clássicos, será feita uma análise mais aprofundada no capítulo 5.

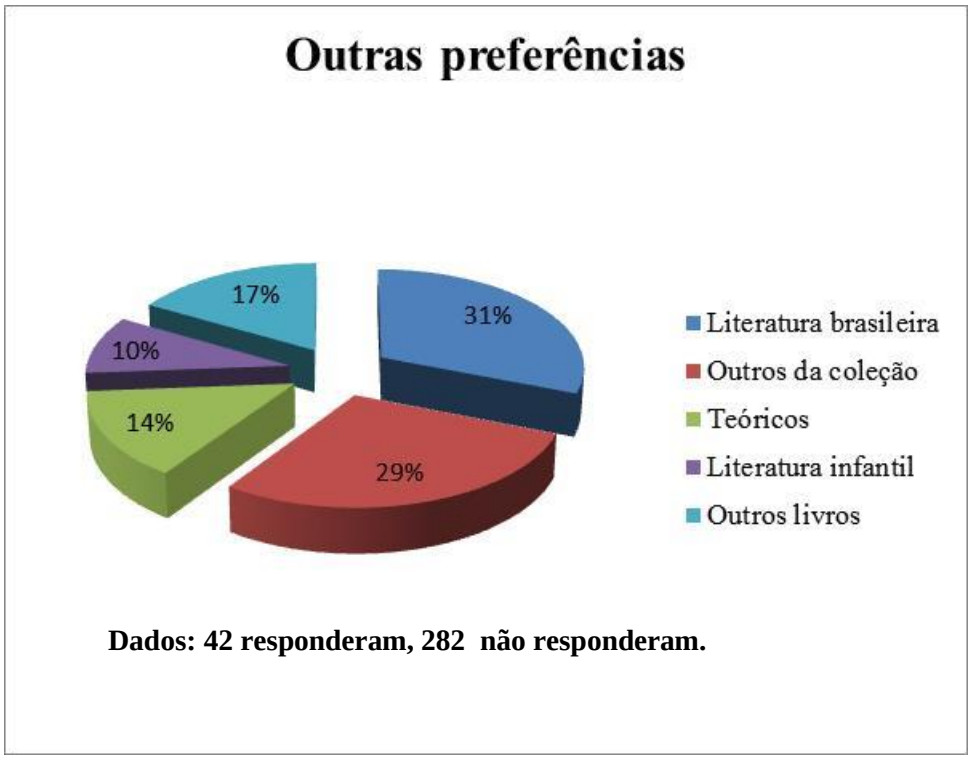


Gráfico 16: Qual livro preferia ter recebido?

31%, ou 13 professores, citaram livros e/ou autores de literatura brasileira, como Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade; 29%, equivalentes a 12 professores, disseram que gostariam de receber outro livro da coleção; 14%, 6 docentes, citaram autores de livros teóricos, como Philippe Perrenoud, Vasco Moretto e Paulo Freire; 10%, referentes a 4 professores, citaram livros de literatura infantil; e 17%, 7 docentes, citaram outros tipos de leitura, como a revista Seleções, a Coleção Ceale 5º ano, Revistas de Alfabetização e Livros das "sugestões de leitura" dos cadernos do PNAIC.[24]

Em uma pesquisa feita por Gabriela Rodella de Oliveira, na qual ela analisa a relação do professor de português com a Literatura, ela percebeu que, em relação aos hábitos de leitura desses professores, 90% afirmaram que costumam ler com maior frequência os *clássicos,* seguidos pela leitura de *revistas,* com 83% de indicações, e de *jornais,* com 78%. Em seguida, os professores indicam a leitura de *poesia,* com 69%, de livros de *teoria,* com 68% de indicações, de *ficção contemporânea,* somando 64%, e de *best-sellers,* com 53% de indicações. O menor percentual cabe à leitura na *internet,* que contou com apenas 37% de indicações. Porém, ela constata o seguinte:

[24] No Anexo 4 há uma tabela com a descrição completa dos livros citados.

> No entanto, quando esses dados são cruzados com questões qualitativas, nas quais os professores indicaram o último autor/livro que haviam lido ou relido e qual o autor/livro que gostariam de ler, revelam contradições presentes em seus discursos. Ainda que 90% deles tenham respondido que sua leitura mais frequente é a dos *clássicos,* o que pode ser encarado como uma resposta esperada dentro do âmbito desta pesquisa, já que professores de português supostamente devem ter contato com os conteúdos que ensinam, ou seja, com a literatura considerada clássica pela escola, os três autores mais citados na lista dos **11** mais lidos recentemente pelos professores são *best-sellers:* Dan Brown, com O *código Da Vinci* e *Anjos e demônios,* Khaled Hosseini, com seu O *caçador de pipas,* e Augusto Cury, autor do autoajuda *Pais brilhantes, professores fascinantes.* Da mesma lista constam ainda Irvin Yalom, com *Quando Nietzsche chorou,* e Içami Tiba, com *Quem ama educa,* que também podem ser incluídos nesta categoria. (OLIVEIRA, 2008, p.75)

Uma observação pertinente a ser feita é que muitos desses professores que sugeriram outros livros e/ou títulos claramente não sabem qual é o sentido do projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental", uma vez que para o Projeto sugerem títulos e/ou autores de livros de literatura infantil e leituras teóricas, leituras estas que destoam do objetivo do Projeto, que é o de levar a **leitura literária para os professores**, proporcionando o prazer estético desvinculado dos afazeres profissionais. Isso também pode ser percebido nas entrevistas, quando as professoras são questionadas sobre o que acharam do texto de apresentação do Projeto e elas não se lembraram dele, mostrando que pularam esta parte do livro, por isso o desconhecimento do que é de fato o Projeto.

Por fim, buscando entender um pouco mais do perfil desses professores e a relação deles com a leitura dos livros da Coleção Presente, foram feitos três cruzamentos de dados, um entre a idade dos professores e a leitura dos livros, outro entre a carga de trabalho e a leitura dos livros e o último sobre o grau de instrução dos professores e a leitura dos livros. Os resultados estão a seguir:

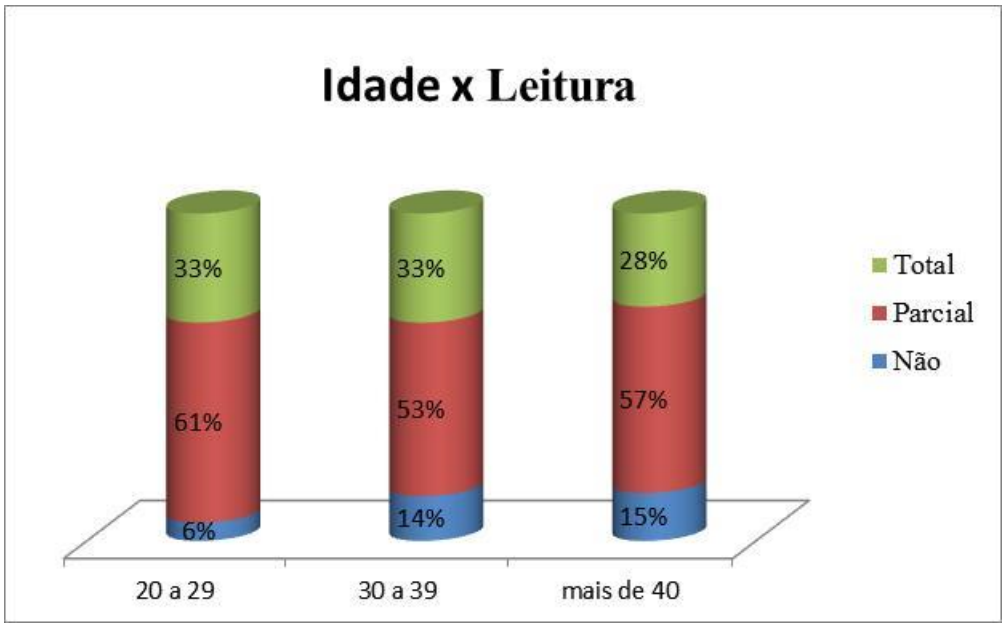


Gráfico 17: Relação idade x leitura

Com este primeiro cruzamento, tencionava-se verificar se a idade do professor era um quesito que poderia influenciar na leitura dos livros da Coleção. Pode-se observar que não há variação considerável entre os professores que declararam ter lido totalmente os livros e suas respectivas idades. Percebe-se que os números são bem equilibrados, sendo que 7 (33%) dos professores com idade entre 20 e 29 anos, 45 (33%) dos que possuem entre 30 e 39 anos e 45 (28%) dos que possuem mais de 40 anos leram totalmente os livros.

Em relação à leitura parcial, os números continuam equilibrados: 13 (61%) dos professores entre 20 e 29 anos, 71 (53%) dos que possuem entre 30 e 39 anos e 92 (57%) dos que possuem mais de 40 anos declararam ter feito a leitura parcial dos livros.

Quanto à não leitura de parte alguma dos livros, há uma pequena variação: 1 (6%) professor de 20 a 29 anos declarou não ter lido, enquanto 19 (14%) dos que possuem entre 30 e 39 anos e 24 (15%) dos que possuem mais de 40 anos afirmaram o mesmo.

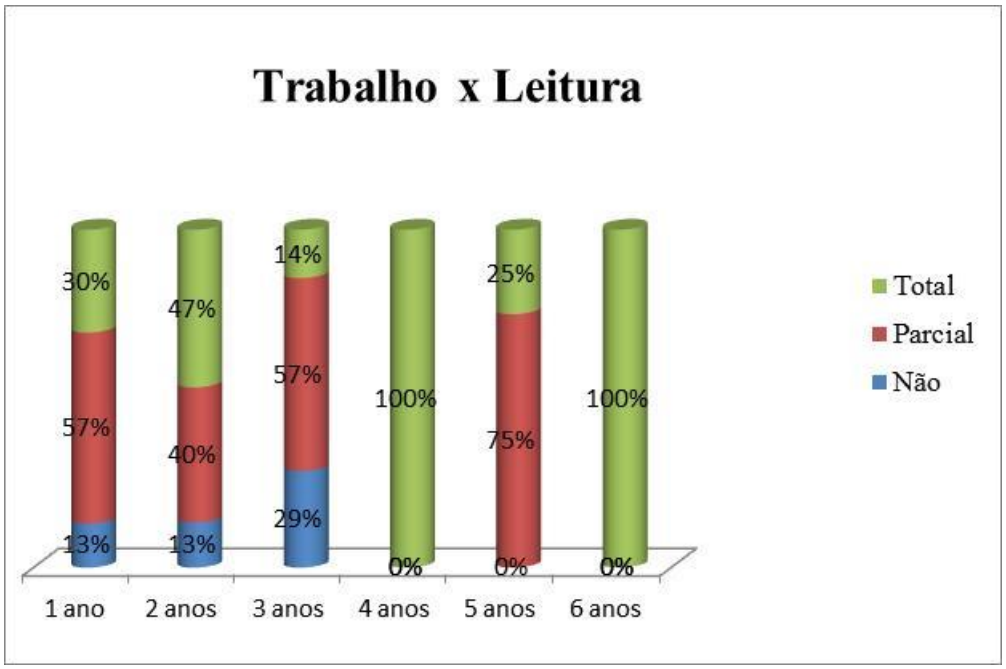


Gráfico 18: Relação trabalho x leitura

Com o segundo cruzamento pretendia-se observar se a carga de trabalho de alguma maneira influenciou na leitura dos livros. Dos professores que declararam trabalhar com 1 ano, que são 234 professores, 70 (30%) leram totalmente os livros, 133 (57%) leram parcialmente e 31 (13%) não leram. Daqueles que trabalham com dois anos, que são 16 professores, 7 (47%) leram totalmente, 6 (40%) leram parcialmente e 3 (13%) não leram nada. Com relação aos que trabalham com três anos, que são 14 profissionais, o número dos que leram totalmente cai: 2 (14%) leu totalmente, 8 (57%) leu parcialmente e 4 (29%) não leu. Já em relação aos que trabalham com 5 anos, 4 professores, 1 (25%) leu totalmente e 3 (75%) leu parcialmente; nenhum deles declarou que não leu nada.

Uma observação deve ser feita sobre os professores que trabalham com 4 e 6 anos: como apenas 1 docente declarou que trabalha com 4 anos e 1 declarou que trabalha com 6 anos e, coincidentemente, estes dois profissionais disseram ter feito a leitura total dos livros, no gráfico aparece que 100% leu totalmente, mas os 100% são relativos a apenas 1 docente.

Os professores que declararam trabalhar com 3 anos tiveram quase a metade da porcentagem de leitura total em comparação com os que declararam trabalhar com 1 ano, mas a porcentagem de leitura parcial é a mesma. Já os que declararam trabalhar

com 2 anos tiverem porcentagem de leitura total maior que os que trabalham com 1 ano. Portanto, a partir deste cruzamento pode-se concluir que a carga de trabalho não teve influência significativa na leitura do professor, em relação aos livros da Coleção Presente.

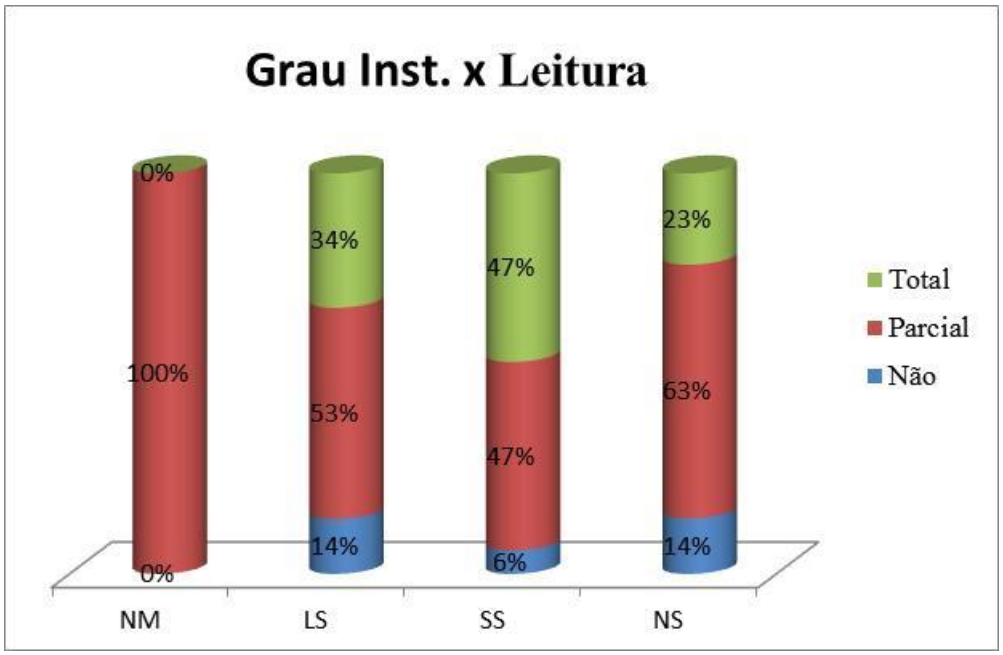


Gráfico 19: Relação Grau de Instrução x Leitura

Com o último cruzamento, pretendia-se verificar se o grau de instrução do professor influenciou na leitura dos livros da Coleção. De todas as categorias de instrução, os professores que declararam ter pós-graduação *strictu sensu* (20 professores) são os que mais leram totalmente os livros: 9 (47%) fez a leitura total, 9 (47%) realizou a leitura parcial e 2 (6%) não leu nada. A categoria intermediária é a dos profissionais com pós-graduação *latu sensu* (185 professores): 63 (34%) leu totalmente, 97 (53%) parcialmente e 25 (14%) não leu nada. A categoria com menor índice de leitura é a dos que declararam ter apenas nível superior (113 professores): 26 (23%) leu totalmente, 71 (63%) leu parcialmente e 16 (14%) não leu nada.

Assim como no cruzamento anterior, os 100% que estão na primeira barra referem-se aos dois profissionais que declararam ter nível médio, os quais fizeram a leitura parcial dos livros, o que justifica tal porcentagem.

Esse cruzamento trouxe um dado interessante, pois mostra que os professores que leram mais foram aqueles com maior nível de instrução.

Com estes dados chega-se ao perfil do professor dos anos iniciais da rede municipal de Belo Horizonte que participou desta pesquisa: a maioria esmagadora é do sexo feminino, possui mais de 40 anos, possui nível superior (58%) e pós graduação (41%), é concursado (97%), trabalha com um ano do Ensino Fundamental (87%). Especificamente com relação à Coleção Presente, a maioria (83%) declarou conhecer a Coleção. Os livros que mais foram entregues para eles foram *Poesia Presente* e *João do Rio Presente*. Em relação à leitura dos livros que receberam, a maioria declarou ter feito alguma leitura, seja ela total (30%) ou parcial (58%). Das leituras feitas, os que declararam que leram "algumas poesias" são a maioria, seguidos pelos que declararam que leram "um ou outro conto". Sobre os motivos para a não leitura, a maioria (63%) colocou a falta de tempo como responsável. A grande maioria (97%) julgou relevante ter recebido os livros, assim como a maioria (87%) também disse que não preferia ter recebido outro livro no lugar dos que recebeu.

Com os cruzamentos feitos chegou-se à conclusão de que a idade dos professores que responderam ao questionário não foi um fator relevante para a leitura dos livros ou ausência desta, mas quando se trata de trabalho e de grau de instrução do professor, os números variaram mais: os professores que disseram trabalhar com um ou dois anos tiveram maior índice de leitura total dos livros e aqueles que disseram ter pós-graduação *strictu sensu* também apresentaram os maiores índices de leitura.

Passa-se agora para a análise qualitativa da pesquisa, fornecida a partir das entrevistas com os professores selecionados para este fim.

CAPÍTULO 5

AS ENTREVISTAS

> *[...] as representações, em parte, constituem as práticas, porém não contam essas práticas. Se uma ciência do mundo social é possível, isto pode acontecer por meio da interpretação [...] daquilo que fazem e dizem os atores.*
> (Bernard Lahire, *Retratos Sociológicos*: 25)

Neste capítulo pretende-se delinear os perfis dos professores leitores a partir dos dados obtidos, principalmente, por meio das entrevistas individuais que foram realizadas com 4 sujeitos que haviam sido previamente selecionados. Como já foi dito, esses quatro sujeitos foram escolhidos por serem considerados mais interessantes para a análise, uma vez que a partir das respostas que forneceram ao questionário declararam ter recebido e lido quatro ou mais livros da Coleção. Como parte do objetivo da pesquisa era o de analisar essa recepção, quantos mais livros o professor tivesse recebido e lido, melhor. Por isso eles foram escolhidos.

O capítulo começa com uma apresentação sucinta de cada um dos professores. Após essa apresentação, passa-se à análise das falas deles, as quais foram divididas em duas partes: a primeira aborda os hábitos e preferências de leitura dos sujeitos entrevistados e a segunda aborda especificamente suas opiniões em relação aos livros da Coleção Presente.

5.1 Perfil dos professores[25]

5.1.1 Ângela[26]

Ângela tem mais de quarenta anos[27] e trabalha na Escola Municipal Ondina Nobre, localizada no bairro Céu Azul, na regional Pampulha, em Belo Horizonte.

[25] Como será mostrado, a entrevista foi feita com duas professoras e com uma aluna e um aluno do curso Licenciatura em Educação do campo, da FaE/UFMG. Estes dois últimos são alfabetizadores em formação, por isso não foi feita diferenciação entre eles e as professoras, todos são compreendidos nesta pesquisa como alfabetizadores, por isso serão todos chamados de professores.
[26] Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se pelo uso de pseudônimos.

Trabalha em dois turnos nessa escola, em regime de dobra. Tem pós-graduação na área de Alfabetização e Letramento.

A professora, desde o momento do primeiro contato com a pesquisadora, no dia 03/10/2013, foi muito simpática e solícita, e atendeu prontamente ao pedido de conceder uma entrevista sobre sua leitura acerca dos livros da Coleção Presente, a qual foi marcada para o dia 09/10/13, às 10:20h, hora esta em que a professora estaria em "projeto", ou seja, estaria com o tempo livre. A pesquisadora chegou à escola um pouco mais cedo, por volta das 09:30h e se deparou com a seguinte situação: oito professores haviam faltado, estavam de licença por motivos de doença, e a professora Ângela não teria mais o seu tempo de "projeto", uma vez que estava cumprindo o horário dos outros que faltaram. Ela sugeriu que a entrevista fosse feita no corredor, enquanto seus alunos ficavam na sala, fazendo uma atividade proposta por ela. A sugestão foi aceita, porém o barulho era muito, pois somava-se o barulho da rua ao barulho dos gritos dos alunos em sala, sem a professora, que volta e meia interrompia a conversa para ir chamar a atenção de algum deles. No total, a entrevista teve duração de 27 minutos.

À época da pesquisa, Ângela tinha terminado a leitura de *Cidade dos Ossos*, de Cassandra Claire.

Quanto aos livros da Coleção, recebeu (e leu) *Machado Presente*, *Lima Presente*, *João do Rio Presente* e *Vinícius Presente*.

5.1.2 Cecília

Cecília tem 44 anos e trabalha na Escola Municipal Padre Marzano Matias, localizada no bairro Candelária, na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Trabalha 22 horas semanais, mas no último ano trabalhou em regime de dobra.

A entrevista com a professora Cecília estava marcada para o dia 22/10/13, às 08h. Porém, na sexta-feira, dia 18/10/13, ela mandou um e-mail explicando que havia descoberto que estava grávida, mas era uma gravidez de risco, por isso o médico pediu

[27] Idade declarada no questionário.

imediatamente o seu afastamento da escola e repouso absoluto. Ela prontamente se ofereceu para responder a entrevista por e-mail e o roteiro foi enviado para ela.

Na ocasião da pesquisa, estava lendo *Toda Poesia*, de Ferreira Gullar, e tinha terminado a leitura de *Nelson Mandela – conversas que tive comigo*, escrito pelo próprio Nelson Mandela.

Quanto aos livros da coleção, recebeu (e leu) *Machado Presente*, *Lima Presente*, *Poesia Presente* e *João do Rio Presente*.

5.1.3 Beatriz

Beatriz tem 65 anos e é alfabetizadora em formação, estuda Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Língua, Arte e Literatura, na Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG). Esta é a sua segunda graduação, já sendo formada em Ciências Sociais.

Na ocasião da pesquisa, tinha acabado de ler *Arroz de palma*, de Francisco Azevedo, e *Cinquenta tons de cinza*, de Erika Leonard James.

A entrevista com Beatriz foi feita em janeiro de 2013, na Faculdade de Educação da UFMG, e teve duração de 38 minutos. Beatriz foi muito simpática, solícita e atenciosa, respondendo prontamente e com clareza todas as perguntas feitas.

Quanto aos livros da Coleção, Beatriz recebeu (e leu) os livros *Lima Presente*, *Poesia Presente*, *João do Rio Presente* e *Vinícius Presente*.

5.1.4 José

José tem 23 anos e, assim como Beatriz, é alfabetizador em formação, estuda Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Língua, Arte e Literatura, na Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG).

José havia ficado de dar a entrevista pessoalmente no mês de julho de 2013, porém, devido a vários compromissos que teve, precisou desmarcar e acabou respondendo a entrevista por e-mail, como Cecília fez.

Na ocasião da pesquisa, não estava lendo nenhum livro literário, sua estava mais direcionada a livros de conhecimento técnico-profissional. O último livro que leu foi *A Contadora de Filme*, do autor Hernnan Rivera Latellier.

Quanto aos livros da Coleção, José recebeu (e leu) *Machado Presente, Lima Presente, Júlia Presente, João do Rio Presente* e *Vinícius Presente*.

5.2 Primeira parte: Hábitos de leitura

5.2.1 Influência da família

A primeira pergunta da entrevista relacionada aos hábitos de leitura foi: "Como e quando foi o seu primeiro contato com a leitura?". As respostas, que seguem abaixo, guiaram o olhar não apenas para os hábitos de leitura em si, ou seja, não abordaram somente gêneros e preferências literárias, mas aproximaram-se também de questões relacionadas à influência familiar na constituição desses hábitos. As entrevistas comprovam que não é possível deixar de considerar a influência de sujeitos diversos na formação de leitores, principalmente quando se trata de pessoas da família.

De acordo com Evangelista,

> Sem saber, sem querer, com suas práticas de leitura, uns sujeitos certamente influirão na formação de outros. Assim constata Smolka, (1989, p. 34), quando diz que "como se lê, para que se lê, o que se pode e não se- pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais", considerando que a história dos leitores de qualquer idade é continuamente *marcada* pelas oportunidades de interação com materiais escritos e com outros sujeitos. (1998, p.81)

A família merece um lugar de destaque, pois geralmente é em seu meio que as primeiras atitudes em relação à escola e/ou à leitura e escrita, sejam elas positivas ou negativas,

começam a aparecer. Essas atitudes influenciaram, com o passar do tempo, as ações de leitura de duas professoras pesquisadas, como pode ser observado nas falas abaixo:

> **Ângela**: Meu primeiro contato foi na escola mesmo, apesar de que em casa a minha mãe sempre teve essa preocupação. A gente tinha uma coleção de contos de fadas, né, eram 25 volumes, aí atrás tinha um encarte prá montar o cenário, mas a gente nunca pode cortar esses livros, né. (sorriso) Mas foi assim, né, minha mãe sempre teve livro em casa.
> **Pesquisadora**: Então você lembra de você pequena lendo estes livros de contos de fada?
> **Ângela**: Não, ela lia, porque ela não deixava a gente pegar com medo da gente estragar. Então ela lia prá gente.
> **Pesquisadora**: Mas antes, com seus pais, também era assim, sua mãe lia...?
> **Ângela**: Não, minha mãe lia enquanto a gente era criança, depois que a gente cresceu a gente ficou cada um por si mesmo.
> **Pesquisadora**: Mas você via ela com livros, seu pai? Era uma coisa constante?
> **Ângela**: Não, não, não era uma coisa constante não. Isso foi uma coisa da gente mesmo. Na minha casa, depois dessa época de criança, que cada um aprendeu a ler e se virou sozinho, ficou por conta de cada um mesmo. Minha mãe e meu pai, o dia inteiro trabalhando, nunca leram assim mais não. Meu pai passou a ler depois que ele fez faculdade, ele fez faculdade de Direito, que ele lia os livros dele lá, de Direito, mas era só.
> **Pesquisadora**: Mas aí essas leituras que ela fazia prá vocês, você acha que de alguma forma isso ajudou a gostar da literatura, a querer...?
> **Ângela**: Ah, eu acho isso fundamental. Eu acho fundamental. Esse projeto do Itaú mesmo, Ler prá uma criança, eu acho que é uma iniciativa, assim, maravilhosa, porque em casa, poucos, muitos pais, pelo o que a gente vê aqui, tem essa coisa de ler pro menino, de mostrar um livro, ensinar a usar, né, porque os pais acham até que isso é uma besteira, prá que um livro?, prá que ler?, né..., tem pai que proíbe os meninos de pegar um livro da biblioteca da escola ..., porque depois a gente fica cobrando que tem que ser devolvido, né, porque não pode deixar o menino pegar... Eu acho que é fundamental. Fundamental isso.

Beatriz também tem recordações de atitudes positivas de pessoas próximas ao se lembrar dos seus primeiros contatos com a leitura:

> **Pesquisadora**: Você lembra quando foi o seu primeiro contato com a leitura?

> **Beatriz**: Lembro! Lembro, sim, eu até já escrevi sobre isso aqui para o curso[28]. Foi assim, eu acho que eu tinha uns 15 anos, 15 anos, é..., então eu ganhei *O pequeno príncipe*, da minha madrinha, ela me deu, sabe, assim, sabe "ô, tô te dando...ahhhh", fazendo aquela teatralização você vai gostar", e tal, vai ser o seu primeiro livro, e tal, então que eu ganhei, assim, foi o primeiro livro, que eu gostei, ela me motivou, ela passou a ideia para mim do livro, eu li, gostei, reli e tal, e que eu falo que foi assim meu primeiro livro. Até teve qualquer coisa antes, mas eu não dei importância não, sabe? Mas *O pequeno Príncipe* eu gostei muito, sabe.
> **Pesquisadora**: E na sua casa tem pessoas que leem? Seus pais? Seus pais leem, liam? Irmãos?
> **Beatriz**: Minha mãe, minha mãe gostava muito de ler. Gostava de música, de leitura. Eu tenho uma irmã que já publicou livro de poesia, sabe, ela escrevia muito, escrevia assim para os jornais da cidade, sabe, escrevia coisas que iam ser lidas na rádio, era premiada, sabe. Eu tinha uma outra irmã também que lia demais, então duas das minhas irmãs liam muuuito.
> **Pesquisadora**: E os outros?
> **Beatriz**: Os outros até que não.
> **Pesquisadora**: Os outros são mais velhos que você?
> **Beatriz**: Sim eu sou a mais nova de todos.
> **Pesquisadora**: Então acabou te influenciando, você acha?
> **Beatriz**: Acabou, acabou sim, porque eles que eram a minha referência, né?

Dessa maneira, a influência de alguém da família, frente à leitura, de modo constante, pode desencadear em algum outro membro desta a incorporação de disposições que, no início, não são permanentes. Entretanto, essas disposições podem se fixar em razão da constância dessa influência, transformando-se não apenas em hábito de leitura, mas em predisposição para a leitura (*habitus*). Esse *habitus* de leitura passa, então, a estar presente na maneira como essa pessoa vê o mundo, pois todas as leituras feitas por ela vão transformando-a.

> O capital cultural é um ter que se tornou a ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus" (...) Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por duas condições primitivas de aquisição. (BOURDIEU, 2002, p.74)

Um dado interessante é que essas perguntas não estavam previamente no roteiro das entrevistas, não estava programado de perguntar sobre influência dos familiares. A

[28] Beatriz está se referindo ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, do qual é aluna.

pergunta que estava no roteiro era "Como e quando foi o seu primeiro contato com a leitura?", como já foi dito, porém, no decorrer da entrevista, as professoras sentiram necessidade de comentar sobre como tudo aconteceu para elas e nessa história a presença de *um outro* que influenciou nessa trajetória fica bem clara.

A professora Cecília não mencionou nenhuma influência, pois a entrevista foi feita com ela por e-mail, como já foi dito, e no roteiro não havia nenhuma pergunta relacionada à influência da família. Sua contribuição para a pesquisa foi imensa, mas em uma entrevista por escrito acaba-se perdendo dados que somente uma entrevista face a face pode fornecer. Foi este o caso.

Já José, que também respondeu a entrevista por e-mail, disse que "na minha casa eu sou o único que possui práxis da leitura", dado que revela que não houve influência direta de seus familiares no seu hábito de leitura, uma vez que estes não o possuem. Tanto José quanto Cecília remetem à escola seus primeiros contatos com a leitura:

> **José**: O meu primeiro contato com a leitura se deu aos 7 anos de idade quando ingressei no 1º ano do 1º segmento do Ensino Fundamental. No inicio o objetivo de conhecer e explorar os livros de histórias infantis era apenas para aprender a decodificar as palavras, com o tempo criei gosto pelas histórias que se passavam nas páginas ilustradas dos livros. Todavia, nesta época ainda não ouvia falar em grandes nomes da literatura como Machado de Assis, José de Alencar, entre outros.
>
> **Cecília**: Quando aprendi a ler, comecei a pegar livros emprestados na biblioteca da escola onde estudava e tinha preferência pelos contos dos irmãos Grimm.

5.2.2 Leituras preferidas

Os quatro professores entrevistados citaram, em seu questionário, o nome de quatro livros da Coleção Presente que haviam recebido e que haviam lido totalmente. Essa foi uma indicação importante para considerar esses quatro docentes como portadores de uma marca de leitor, traço que foi confirmado nas entrevistas, no fato de citarem muitos nomes de livros e outras leituras que marcaram, de várias formas, sua trajetória de

leitores, seja porque mexiam muito com sua emoção, seja porque foram obrigatórios, como ajuda na faculdade ou por terem sido recomendados.

Pode até parecer corriqueiro, mas o simples fato de alguém citar vários nomes de autores e de livros e, mais ainda, relacionar o título ao autor não é tão usual como foi para os quatro professores entrevistados. Esse é um tipo de habilidade que é mais evidente naquelas pessoas que possuem o hábito de leitura e que o fazem já há muito tempo. Assim, a lembrança de livros e autores mostra-se como mais uma evidência de um *habitus*, que lenta e sutilmente foi-se incorporando.

> **Pesquisadora**: Quais são as suas leituras preferidas? E os seus autores?
> **Ângela:** Agatha Christie, tem um outro...deixa eu ver se eu lembro...ele escreveu O velho e o mar...
> **Pesquisadora**: Ah, tá, Ernest Hemingway.
> **Ângela**: Ernest Hemingway, adoro os livros dele...Sidney Sheldon...eh...Érico Veríssimo, adoro...deixa eu ver um outro...Machado de Assis eu não gosto muito não (sorriso), ele é muito pé no chão e eu gosto mais do sonho...José de Alencar eu gosto, já li vários livros dele, deixa eu ver um outro autor aqui que eu gosto...É porque eu não olho muito pelo autor, eu olho pela história, então, assim...A coleção do Harry Potter eu li toda. Qual outra que eu li toda? (...) (pausa) Como é que chama, gente? (...) Esqueci o nome do autor...esqueci o do autor e do livro. Que tem a história do guarda-roupa, da bruxa (pausa), os três meninos que vão prá Nárnia...Crônicas de Nárnia! Eu li ele inteiro ali, também, são várias histórias ali, como se fossem vários livros. Só não gosto muito desses livros voltados para a educação, de teoria eu não gosto muito não.
> **Pesquisadora**: E hoje você continua preferindo os romances, os livros..
> **Ângela**: A mesma coisa, série policial, romance. Eu só não gosto desses livros teóricos, que a gente às vezes tem que ler prá fazer faculdade, tem que ler por causa de concurso, isso eu não gosto não. Os livros teóricos eu não tenho paciência. Eu às vezes folheio, dou uma olhadinha ou outra, olho ali, às vezes até consigo ler, mas é mais, mais obrigado mesmo. Não é com prazer.

> **Beatriz**: Então, eu lembro muito de Dom Casmurro, deixa eu falar um não brasileiro: ah, J. Cronin, a gente lia muito naquela época, sabe, *Cidadela* era algo muito lido, sabe, muito lido mesmo, *Lolita*, sabe, estrangeiro, né, também foi algo assim para a época meio escandaloso. Então a gente acabava lendo,

sabe. Então tinha aquela coisa, aquela que causava uma polêmica, né, *O Segredo da Borboleta*, todo mundo leu, né, esse tipo de coisa. Então eu lembro de *Cidadela*, eu tinha em casa, *Lolita*, eu já citei, ahh, José de Alencar...é José de Alencar?
Pesquisadora: José de Alencar (confirmando).
Beatriz: Eu li muita coisa dele, Senhora, que mais gente? Eu li tanta coisa de José de Alencar. Mas José de Alencar é uma pessoa assim que eu me identifiquei muuuuito, o estilo e tal, sabe, gostei muito também de Guimarães Rosa, uma leitura mais, assim, mais prá jovem, mais pesada, achei que pede uma orientação, questão lá do Norte de Minas, né? Então depois que eu morei em Patos de Minas, morei lá prá cima, eu fiquei mais familiarizada com a leitura. Mas andei lendo também, mas eu não estava preparada para ler Guimarães Rosa, não, sabe, então *Dom casmurro*, ó, Machado de Assis (não entendi), em outras obras dele, eu, eu gostei mais de Alencar. Mas eu andei lendo Guimarães, *Sagarana*, Aquelas histórias...
Pesquisadora: Depois que você entrou no curso? Ou antes, já tinha lido?
Beatriz: Antes, já tinha lido. Hoje eu tenho assim um pouco mais de estratégia na leitura, sabe, o curso me facilitou.
Pesquisadora: E você gosta mais de ler o que, romance, quadrinho, conto, poesia?
Beatriz: Eu gosto de ler muito romance, depois eu gosto de ler conto, crônica, tipo ler no jornal.

Cecília: Gosto de biografias, romances, mas também adoro livros técnicos das áreas de Linguística e Língua Portuguesa.
Pesquisadora: Que tipo de livro tem na sua casa?
Cecília: Obras literárias, a Bíblia, livros técnicos das áreas citadas, livros didáticos, dicionários, gramáticas.

Pesquisadora: Quais as leituras que mais lhe marcaram em sua infância, adolescência e idade adulta?
José: Ao longo da minha vida fiz poucas leituras, mas as que realizei todas me marcaram dentre elas posso destacar: Chapeuzinho vermelho, Macunaíma, São Bernardo, O Pequeno Príncipe, Menino de Engenho, Infância, Iracema, entre outras.
José: Eu tenho preferência pelas leituras de contos, romances e crônicas. E na minha opinião quem produz estes gêneros com excelência é Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade, entre outras personalidades da nossa literatura brasileira.

Para discutir um pouco como as escolhas do leitor se apresentam no campo literário, far-se-á uma reflexão baseada no que Cosson (2009) chama de *três modos de ler*. O primeiro é a leitura como distração ou entretenimento, o segundo se atém à investigação

das estratégias de elaboração e recepção do texto em uma perspectiva estética, histórica ou cultural, já o terceiro é a ação do leitor como produtor de sentidos capaz de estabelecer relações contextuais e intertextuais com a leitura que está sendo feita.

No caso dos professores entrevistados, Ângela e Beatriz aproximam-se muito do primeiromodo, que á a leitura como entretenimento, enquanto José e Cecília estão mais próximos do segundo modo, que seleciona o livro como objeto estético e cultural.

Segundo Cosson, a leitura como entretenimento é

> uma leitura que se destina a distrair o leitor, proporcionando-lhe entretenimento. O que movimenta essa leitura é a curiosidade do leitor, e seu processamento consiste no desvelamento progressivo das informações do texto, a descoberta das ações, espaços, tempos e personagens de um mundo feito de palavras, mas nem por isso menos verdadeiro ou por isso mesmo mais intensamente verdadeiro. Como é um modo de leitura que tem como mecanismo básico descobrir o que diz o texto sobre o mundo que encena, ele não se detém sobre a linguagem, nem considera a autoria como elementos relevantes na leitura. Não se trata de superficialidade como se costuma pensar, mas sim de um compromisso primeiro e prioritário com a identificação desse mundo encenado. A leitura é de distração,, mas o leitor precisa engajar-se de alguma forma no processo de descoberta que ela demanda para gerar o entretenimento. (2009, p.37)

Quem escolhe textos para esse tipo de leitura baseia-se, em primeiro lugar, em seus aspectos externos: o título do livro, a capa, o tema. Quanto aos aspectos internos, a trama e o ritmo do desenvolvimento da história são relevantes, no caso das narrativas, e "a possibilidade de identificação com as personagens ou o eu lírico, a legibilidade do texto e certo distanciamento da realidade imediata do leitor, para os textos poéticos" (COSSON, 2009, p.38).

Isso fica muito claro nas falas da professora Ângela, que mostra preferência pelos *best sellers*. Como lembranças de suas leituras na adolescência, ela cita vários autores considerados populares, como Sidney Sheldon, enquanto na fase adulta isso se concretiza, com as leituras de *Harry Potter*, *As crônicas de Nárnia* e *Cidade dos Ossos*. Quando estava falando de suas preferências, comentou:

> **Ângela**: Machado de Assis eu não gosto muito não (sorriso), ele é muito pé no chão e eu gosto mais do sonho...(...) Deixa eu ver

> um outro autor aqui que eu gosto...É porque eu não olho muito pelo autor, eu olho pela história, então, assim...A coleção do Harry Potter eu li toda.

Essa ideia foi retomada e ela enfatizou como escolhe suas leituras:

> **Ângela**: Eu não procuro livro pelo autor, eu procuro pelo título, pela história. Se alguém falar "eu li aquele livro tal, é bom", aí eu vou atrás do título prá ver o enredo, e depois ver o livro, se me interessar eu leio, se não...

A leitura é tida por ela como uma atividade de entretenimento, algo que traz prazer, que a "sequestra" momentaneamente deste mundo e permite que ela conheça outras realidades. Por isso ela gosta dos romances e dos policiais e deixa de lado os teóricos e técnicos:

> **Ângela**: Eu só não gosto desses livros teóricos, que a gente às vezes tem que ler prá fazer faculdade, tem que ler por causa de concurso, isso eu não gosto não. Os livros teóricos eu não tenho paciência. Eu às vezes folheio, dou uma olhadinha ou outra, olho ali, às vezes até consigo ler, mas é mais, mais obrigado mesmo. **Não é com prazer**.

Beatriz se aproxima bastante do perfil de Ângela enquanto leitora. As memórias de leituras de sua adolescência retomam os clássicos escolares, como José de Alencar e Machado de Assis, mas também leituras mais populares da época, como *Cidadela*, *Lolita* e *O segredo da borboleta*. Quanto às suas leituras mais recentes, suas escolhas pairam sobre as "leituras mais fáceis", característica marcante dos *best sellers*:

> **Beatriz**: Olha, agora estudando, **eu leio coisas mais fáceis**, assim, **de serem lidas**, sabe, **que me pede menos tempo**, então tipo **um livro** assim **que eu leio rapidinho**, então eu **tô mais imediatista**, **mas eu também não deixo de ler**, eu li *O arroz de palma*, li Os tons de cinza, né, li também, sabe, então **não perco o hábito de reservar um tempinho para a leitura**, não. **Esses livros que estão rolando por aí**, eu até uma época fazia parte de uma, uma roda de leitura, quando eu estava na Secretaria de Saúde, então a gente comprava, lia e a gente ia trocando, ia discutindo, era bom. **Tudo a gente comprava**. Tinha muita coisa boa, como tinha muita coisa péssima também, o grupo era bem heterogêneo, sabe? Então a gente comprava, discutia, às

> vezes a gente fazia uma reunião, tomava cerveja, discutia o livro, era muito bom, porque eu tinha esse hábito também, essa referência, né. Atualmente não tenho mais esse grupo não, sabe.

Sua fala explicita bem o porquê de selecionar as leituras mais populares: falta de tempo, procura por textos mais fáceis de serem lidos, textos que podem ser lidos rapidamente. Uma leitura imediatista, como ela mesma disse. Quando logo após elencar todos esses aspectos ela ressalta "mas eu não deixo de ler (...) não perco o hábito de reservar um tempinho para a leitura", ela deixa transparecer que pensa que poderia escolher outras leituras, leituras mais densas, que demandassem mais dela enquanto leitora, mas como está sem tempo, escolhe estas e, sendo assim, continua mantendo seu hábito de leitura vivo.

Magda Soares fala sobre esse tipo de escolha de maneira esclarecedora:

> O escritor argentino César Aira, em texto publicado no suplemento Cultura, do jornal La Nación (2003), analisando as diferenças entre o livro literário e o best seller, diz que este tem como objetivo, propor um entretenimento de massa usando literatura como "suporte"; e acrescenta, atribuindo à palavra literatura dois sentidos diferentes, que o best seller "é algo assim como literatura destinada a quem não lê, ou não quer ler, literatura". O que, aliás, diz César Aira, e penso que não há como não concordar com ele, não é censurável - seria como censurar quem não queira praticar caça submarina ... eu diria: seria como censurar quem não gosta de Mozart... e César Aira apresenta ainda outro argumento, talvez com algum exagero na percentagem: entre os que não se interessam por literatura, diz ele, estão noventa e nove por cento dos grandes homens da humanidade: heróis, santos, descobridores, estadistas, cientistas, artistas ... Aira caracteriza assim o best seller, caso exemplar de leitura de entretenimento: "é material de leitura para aqueles que, se não existisse esse material, não leriam nada" E exemplifica dizendo que lamentar que alguém deixe de ler Henry James para ler Harold Robbins seria uma ingenuidade; "se não existisse Harold Robbins, seus não leitores não leriam Henry James; não leriam nada, simplesmente". (SOARES, 2009, p.23)

Não cabe aqui questionar, e nem é o objetivo deste trabalho, qual tipo de literatura é certa, caso haja uma. Sabe-se que para a maioria dos especialistas em literatura, a literatura canônica, ou clássica, em geral é a escolhida, ou tida como a melhor, e que muitas críticas são feitas à literatura popular. Segundo Cosson,

> É certo que as questões que levantam estão estreitamente ligadas ao baixo prestígio cultural da literatura popular ou de massa que o modo de leitura de entretenimento assume como objeto referencial. Essas obras são usualmente

> mais simples do ponto de vista de sua elaboração e consideradas como produto das imposições do mercado e não da criação artística. Tanto é assim que a seleção delas, apesar de percebida pelo leitor como um gesto autônomo, costuma ser denunciada como consequência das restrições a determinados temas, considerados pouco vendáveis ou inadequados para este ou aquele público; dos mecanismos de publicidade que fazem do livro uma mercadoria e da padronização de gostos e leitores, enfim, promovida pela indústria cultural. (2009, p.39)

Passando agora para Cecília e José, nota-se que o perfil deles enquanto leitores aproxima-se mais do segundo modo citado por Cosson: seleção do livro como objeto estético e cultural. Ambos citam em suas entrevistas leituras consideradas mais complexas, que exigem análises um pouco mais elaboradas. Este modo de ler

> demanda a aprendizagem de determinadas estratégias de leitura, ou seja, o leitor precisa desenvolver uma competência para realizar essa leitura. Os seus procedimentos envolvem, ainda que nem sempre claramente explicitados, teorias ou pressupostos que orientam o tratamento analítico do texto dentro de determinadas perspectivas críticas. A complexidade do texto é o seu motor, pois é uma leitura que se faz repetida e lentamente. Também tem um forte apreço pelo caráter histórico do texto por meio do qual se enfatiza a singularidade das obras. É uma leitura feita para conhecer e avaliar autores, obras e dados culturais significativos para uma comunidade de leitores. Por essa razão, seus critérios de seleção são fortemente determinados por valores culturais e dentro de um conjunto de obras mais ou menos limitado identificado como cânone, ou seja, o conjunto das obras que sintetizam as realizações estéticas, a herança cultural ou pelo menos a literatura representativa de um país. (COSSON, 2009, p.41)

Assim, Cecília cita as biografias, os romances, os livros técnicos das áreas de Linguística e Língua Portuguesa como suas leituras preferidas e isso é comprovado quando ela diz que está lendo o livro *Toda Poesia*, de Ferreira Gullar, e que havia terminado recentemente de ler *Nelson Mandela – conversas que tive comigo*, o qual escolheu porque queria saber mais sobre a vida de Mandela.

José diz ter preferência por leituras de contos, romances e crônicas e cita como seus autores favoritos Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, José de Alencar e Carlos Drummond de Andrade. Como sua última leitura, ele cita *A contadora de filmes*, do latino-americano Hernnan Rivera Latellier, livro que não figura a lista dos mais vendidos, ou seja, não é uma literatura de massa.

A partir desses quatro sujeitos, fica perceptível que a leitura literária não pode ser idealizada, pensada apenas em relação a obras clássicas e consagradas da Literatura

Brasileira e mundial, pois quando se trata de leitura, o que vem primeiro é o gosto, a disposição interior do sujeito para ler determinada obra ou não.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que orienta a educação nacional, citam o ecletismo como caminho para a competência da leitura hoje:

> Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que se deve organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, vol.2, p.54)

Sacristán também discute essa situação,

> A velha ordem da leitura agora se desvanece e o cânone seleto de alguns poucos textos dilui-se; multiplicam-se os lugares de aprendizagem através da leitura, com uma variedade de hábitos e de comportamentos que fazem dessa prática cultural algo enormemente variado. (SACRISTÁN, 2002, p.61)

Contudo, esse ecletismo vai ser moldado individualmente, a partir das preferências de cada um, que, por sua vez, foram moldadas pelo *habitus* incorporado desde a infância. Isso pode explicar o porquê de uma pessoa gostar de ler *Toda Poesia*, de Ferreira Gullar, enquanto outra pessoa prefere *Harry Potter* e *As Crônicas de Nárnia*.

A questão da leitura variada se coloca de uma forma muito pertinente neste trabalho, uma vez que se percebe uma grande variedade de títulos e autores citados pelos professores, seja nas entrevistas ou nos questionários. Assim, quando o assunto é a escolha literária dos professores pesquisados, o *clássico* e *best seller* tem caminhado lado a lado.

Para Oliveira

> Não se trata aqui de culpabilizar os professores por serem "leitores interditados" (Britto, 1998) ou por suas "práticas de leitura lacunares" (Paulino, 1999) nem de demonizar a leitura de *best-sellers* e de livros de autoajuda, tão possíveis como quaisquer outras. A questão que se coloca é a da impossibilidade do docente de realizar leituras de textos mais profundos, para as quais seriam necessárias disposições estéticas que ele parece não ter conseguido desenvolver ao longo de sua formação. Se o próprio professor não pôde adquirir tais disposições, mas deve desenvolvê-las com os alunos, como resolver o impasse do ponto de vista do sistema educacional? (OLIVEIRA, 2008, p.95)

Infelizmente, não se tem resposta para essa pergunta apenas tendo como base os dados obtidos nesta pesquisa, pois a prática do professor em sala de aula não foi analisada, apenas a sua prática de leitura, seus hábitos e a recepção dos livros da Coleção Presente.

No tocante aos hábitos de leitura analisados, foi questionado aos professores com que frequência eles liam:

> **Pesquisadora**: Das suas atividades diárias, acrescentando o seu tempo livre, que você gasta para ver televisão, você acha que a leitura entraria em que lugar?
> **Beatriz**: Em que lugar? No tempo livre? (pensou bastante) Quarto lugar. Tem televisão, computador...não, terceiro, terceiro. Eu leio todo dia.
> **Pesquisadora**: Olha, que ótimo!
> **Beatriz**: Pode ser duas páginas, todo dia eu leio. Não, eh, eh, mas igual eu te falei, leituras rápidas. Mas também as vezes leio livros, né...mas todo dia eu leio um pouquinho.
> **Pesquisadora**: Você acha que por ano você lê em média quantos livros?
> **Beatriz**: Por ano? Eu já li mais, sabe, agora estudando..., isso você tá falando de literatura, né?
> **Pesquisadora**: Não, você pode considerar o que você quiser...Mas se a gente for pensar em livros, você acha que lê quantos por ano? Pode ser os teóricos também...tudo.
> **Beatriz**: Ih, difícil, nunca pensei nisso...
> **Pesquisadora:** É mais fácil a gente pensar nas leituras de lazer, né, que a gente consegue mais lembrar.
> **Beatriz**: É...Atualmente eu não leio tanto não. Eu acho que eu posso dizer que eu não chego a um por mês não. Para o curso eu leio muito, sabe. Mas acho que você está focando mais na leitura literária. Então no geral, um por mês. Livros fininhos, etc e tal, um por mês.
>
> **Pesquisadora**: Com que frequência você lê?
> **Cecília**: Leio praticamente todos os dias.
> **Pesquisadora**: Das coisas que você mais gosta de fazer, que lugar a leitura ocupa?
> **Cecília**: Difícil responder, pois gosto muito de viajar e de ler, não sei quantificar esses lugares.
> **Pesquisadora**: Em média, quantos livros lê por ano?
> **Cecília**: Mais ou menos 10.
>
> **José**: A leitura de obras literárias eu costumo fazer de 3 em 3 meses.

Todos eles, porém, relacionam a sua pouca leitura atual com a sua falta de tempo:

Pesquisadora: Com que frequência HOJE você lê?
Ângela: Hoje...tá mais complicado...hoje eu leio bem menos do que eu já li. Hoje digamos que eu leio quase que um livro por mês.
Pesquisadora: Mas ainda é uma, uma média bem diferente do restante...
Ângela: É...
Pesquisadora: Tem gente que lê um livro por ano.
Ângela: É, mas se agente considerar que eu lia... (pausa para atender a um aluno). Eu peguei (rs) um livro na biblioteca do colégio uma vez e varei a noite lendo, ele tinha 700 páginas, de um dia pro outro eu li. Então, assim, é...complicado. Prá mim é pouco.
Pesquisadora: Hoje em dia então, você deve ler em média 12 livros por ano? Você falou que é um por mês...
Ângela: Isso.

Pesquisadora: Você gosta de ler?
Cecília: Gosto muito, apesar do pouco tempo. No entanto, como me encontro licenciada do trabalho, agora essa média vai aumentar bastante.

Pesquisadora: E na sua casa você tem que tipo de livros, de leituras?
Beatriz: Olha, agora estudando, eu leio coisas mais fáceis , assim, de serem lidas, sabe, que me pede menos tempo, então tipo um livro assim que eu leio rapidinho, então eu tô mais imediatista, mas eu também não deixo de ler, eu li *O arroz de palma*, li Os tons de cinza, né, li também, sabe, então não perco o hábito de reservar um tempinho para a leitura, não. Esses livros que estão rolando por aí, eu até um época fazia parte de uma, uma roda de leitura, quando eu estava na Secretaria de Saúde, então a gente comprava, lia e a gente ia trocando, ia discutindo, era bom. Tudo a gente comprava. Tinha muita coisa boa, como tinha muita coisa péssima também, o grupo era bem heterogêneo, sabe? Então a gente comprava, discutia, às vezes a gente fazia uma reunião, tomava cerveja, discutia o livro, era muito bom, porque eu tinha esse hábito também, essa referência, né. Atualmente não tenho mais esse grupo não, sabe.

Pesquisadora: Das coisas que você mais gosta de fazer, que lugar a leitura ocupa?
José: Dentre as coisas que mais gosto de fazer a leitura está entre as cinco primeiras.
Pesquisadora: Você está lendo algum livro atualmente? Qual?

> **José**: Devido à disponibilidade de tempo, atualmente não estou lendo nenhum livro.

Sobre os livros que têm em casa, todos eles possuem alguma diversidade de textos escritos, com destaque para Beatriz e Ângela. José e Cecília citaram os gêneros, porém não quantificaram essas leituras:

> **Pesquisadora**: Mas na sua casa você tem o que seu, de livro?
> **Beatriz:** Ah, na minha casa, de livro...nossa eu tenho tanto livro...porque todo ano eu compro. Nossa, eu tenho muito livro. Por que eu fiz Sociologia, Ciências Sociais, né, então eu comprei muito livro para isso, sabe, depois (inaudível) eu tenho, assim, uma biblioteca boa, sabe, a nível assim de universidade, tem livro de tudo, muita coisa.

> **Pesquisadora**: E na sua casa, você tem livro?
> **Ângela**: MUITOS. Mas é muitos mesmo (risos meu). Conheci um representante da editora Moderna e ele falava "escolhe aí qual que cê quer que eu trago pro cê. Eu escolhia uns vinte títulos, ele trazia e levava na minha casa, aquela pilha de livros.
> **José:** Há na minha casa livros de contos, romances e livros didáticos.
> **Cecília**: Obras literárias, a Bíblia, livros técnicos das áreas citadas, livros didáticos, dicionários, gramáticas.

5.3 Sobre a Coleção

Em relação aos livros da Coleção Presente, foram abordados os aspectos gráficos, como o tamanho dos livros e das letras, as capas, as ilustrações; e também aspectos paratextuais, como as apresentações antes dos contos, os glossários, as indicações/orientações de leitura, as apresentações dos autores selecionados e o texto de apresentação do Projeto. A primeira pergunta foi sobre o tamanho dos livros:

> **Cecília**: Acho bom o tamanho, cabe em uma bolsa, por exemplo.
> **Ângela**: Cabe dentro da bolsa, eu posso carregar prá onde eu quiser, não é um livro pesado.
> **Beatriz:** Muito bom.
> **José:** O tamanho é adequado para o tipo de gênero e facilita no caso de se deslocar como livro dentro de uma bolsa para se ler enquanto viaja e em diversas situações.

Percebe-se que todos eles enfatizaram que o tamanho é adequado porque "cabe dentro da bolsa", dado interessante, que mostra que são pessoas que possivelmente possuem o hábito de levar sempre um livro para onde vão. Neste caso, geralmente os livros que são levados são aqueles com menos páginas, pois evita que a bolsa fique muito pesada. Isso também é enfatizado nas respostas abaixo, quando os professores foram questionados sobre a quantidade de páginas dos livros:

> **Cecília**: Embora considere poucas as páginas, considero esse número adequado, tendo em vista o objetivo da coleção.
> **Ângela**: Não se torna uma leitura cansativa, né, a contextualização, como eu já te falei, eu achei muito legal, o número de páginas também, o livro é, assim, um livro que cabe dentro da bolsa, então você carrega, que é o que eu fazia, se eu não podia ler aqui eu carregava na bolsa, porque eu ia ler no ônibus.
> **Beatriz**: Eu acho que não pode ser mais grosso não, porque vai dar preguiça, talvez. Por que ele é destinado a E.F, não é.
> **José**: O número de páginas contribuiu no tamanho compacto e adequado do livro.

Em relação à capa dos livros, Cecília e José dão sugestões:

> **Cecília**: Penso que poderiam ser mais chamativas, mais coloridas.
> **Beatriz**: Eu fiquei pensando ... me parece que está relacionado, não é? O Lima...O lima era assim mais solitário, né, pelo o que eu percebi aqui...[29](falou da Júlia e do Vinícius, mas não deu para entender). Então, eu acho interessante.
> **José**: Em relação à capa penso que a mesma poderia trazer a foto do autor da coleção. Uma fotografia de João do Rio, de Machado de Assis, por exemplo.

Não é censurável que eles pensem assim, ao contrário, para a maioria das pessoas a primeira coisa que se nota em um livro é a sua capa. Em um texto escrito por Flávia Lopes para o blog www.escritosnoonibus.blogspot.com.br ela cita o escritor Roberto Menezes, paraibano, que diz: "o mercado editorial não valoriza esteticamente as obras

[29] Beatriz falou também neste momento sobre as capas de *Júlia Presente* e de *Vinícius Presente*, porém a gravação não está boa e não foi possível transcrever a sua fala.

publicadas no estado. Tem gente que faz livro que parece tese de doutorado. Eu acho que aqui na Paraíba os escritores não pensam muito na capa."[30] E ela enfatiza:

> Não se pode julgar um livro pela capa. Mas ninguém falou que não se pode julgar a capa de um livro. Quem nunca avançou em uma estante por que gostou da ilustração? A capa pisca e atrai o leitor. A escolha de um livro é um momento de sedução. Que atire o primeiro livro aquele que não acha que a capa é a primeira impressão. Nem sempre é a que fica, mas é um atrativo valioso para qualquer obra.[31]

O mesmo é observado com relação às ilustrações:

> **Cecília**: Também penso que poderiam ser mais chamativas.
>
> **Ângela**: Eu, eu acho legal, mas eu, eu, não sei se é porque eu não me prendo muito a essa coisa da ilustração, então ter a ilustração prá mim ou não ter não altera muito não. Eu achei que elas, elas reafirmaram o que já está no texto, né, tinha tudo a ver, não achei descontextualizado não.
>
> **Beatriz**: Eu acho bom ter essas ilustrações, porque eu acho que chama mais a atenção, a pessoa foca mais, quer dizer, o professor, né...
> **Pesquisadora**: Você quer dizer separar os assuntos?
> **Beatriz**: É, separar os assuntos, eu achei bem interessante, eh...eu achei que ele vem melhorando, sabe, o projeto gráfico vem melhorando, então ele está ficando mais atraente, mais gostoso de se pegar, de se ler, assim, sabe, do que eu vi o da Júlia, que foi o meu primeiro, que eu ganhei, né, eu achei que ele tá, assim, mais refinado, sabe, o projeto gráfico dele tá ficando mais interessante, mais refinado. Aqui óó (pega o livro para me mostrar), o da Júlia, ah não, tá igual, mas o do Vinícius tem mais, sabe, eu tô achando que vem melhorando.
> **Pesquisadora**: E você acha que as ilustrações são importantes no livro?
> **Beatriz**: Acho, acho fundamental. A pessoa foca mais, a divisão do assunto, sabe?
>
> **José**: Penso que os livros poderiam trazem mais ilustrações e coloridas. A ilustração em preto em branco não chama a atenção do leitor e às vezes não contribui para que o leitor continue a desvelar as páginas da obra.

[30] Disponível em: http://escritosnoonibus.blogspot.com.br/2013/01/capas-e-ilustracoes-de-livros-sao.html. Acesso 15 jun 2014.
[31] Disponível em: http://escritosnoonibus.blogspot.com.br/2013/01/capas-e-ilustracoes-de-livros-sao.html. Acesso 15 jun 2014.

Ângela disse não se importar se há ou não ilustração, porém os outros três evidenciaram que elas poderiam ser "mais chamativas", "coloridas" e que **agora** "está melhorando", porque tem havido **mais ilustrações**. Tais respostas evidenciam que não apenas a capa encanta e chama a atenção dos leitores, mas as ilustrações dentro dos livros também são atrativos cativantes. Ainda que alguns estudiosos da área digam que as ilustrações atrapalham a leitura do texto verbal, o que se percebe aqui é que elas são atraentes para qualquer pessoa, seja adulto ou criança.

Passando agora para os elementos paratextuais, a primeira pergunta foi sobre a opinião dos professores sobre as apresentações feitas antes dos contos e dos poemas:

> **Cecília**: Funcionam como uma espécie de guia, de introdução do leitor ao tipo de obra que irá ler. São ótimas para leitores iniciantes.
>
> **Beatriz**: Eu acho ótimo, acho que deve continuar, deve continuar.
> **Pesquisadora**: Você acha que fez diferença para a sua leitura?
> **Beatriz**: Fez sim, eu acho que acrescenta.
>
> **José**: As apresentações são importantes porque traz um outro tipo de informação que amplia o conhecimento do leitor e faz com que ele desperte o interesse pela leitura.

As apresentações feitas antes dos contos têm a função de contextualizar o assunto que será abordado na história para o leitor, tratando muitas vezes a temática de maneira reflexiva. Cada apresentação foi escrita por um membro do grupo LIED, que leu o conto e ficou responsável por escrevê-la. Assim, cada uma é única, pois reflete os pensamentos, ideias e interpretações que essa pessoa teve nos momentos em que realizou a sua leitura. Justamente o que José falou é que é um dos principais objetivos a serem alcançados com essas apresentações: despertar o interesse pela leitura, deixar o conto mais instigante, fazer com que o leitor, após ler a apresentação, sinta-se impulsionado a ir adiante e ler o conto.

Passando para o item seguinte, foi pedida a opinião dos professores sobre as indicações/orientações de leitura na margem dos contos. As respostas foram:

> **Cecília**: São boas para leitores iniciantes, mas penso que podem

> também acomodar a pessoa, uma vez que acho bem melhor procurar palavras desconhecidas em um dicionário.
> **Ângela**: Nossa, eu achei ótimo! Por que às vezes é uma palavra que não faz parte do, do seu vocabulário, aí você teria que correr pro dicionário, ou então, se você achar "não, dá prá entender", aí você vai ver que o significado é completamente diferente daquele que você imaginou. Eu achei ótimo.
> **Beatriz**: Você não precisa nem ir buscar, né? Eu acho muito bom. Ajuda muito, ajuda muito. O do Vinícius tem várias, né? O Vinícius tem uma coisa muito diversificada, NE, ao mesmo tempo em que era um diplomata era um boêmio, cheio de mulheres e tal (risos dela). Ele sabia viver (mais risos).
> **José**: As indicações e orientações de leitura na margem dos contos são elementos imprescindíveis que contribui na formação de leitores.

Tais orientações têm como pressuposto clarear um pouco a leitura para o professor, dado que a linguagem empregada pelos autores possui muitas palavras e expressões que não são mais utilizadas, uma vez que as obras foram publicadas originalmente há bastante tempo. Assim, como Ângela observou, não é necessário que o professor recorra ao dicionário com frequência, já que muitas palavras tem o significado esclarecido ao lado do texto. No entanto, a ressalva de Cecília é válida, uma vez que ter em mãos os significados pode acomodar o leitor. Contudo, ter acesso a essas palavras com mais praticidade e facilidade foi visto por todos eles como um ponto positivo.

Com relação aos dados biográficos apresentados nos livros, a pergunta foi se eles foram úteis para a leitura e, se sim, de que maneira:

> **Cecília**: Sim, pois me fizeram relembrar dados de autores e até conhecer alguns cuja obra não havia lido ainda.
> **Ângela**: Acho, acho.
> **Beatriz**: Faz diferença, é bom saber. É igual o dicionário que tem aqui, te facilita a leitura, sempre que a gente lê alguma coisa, por exemplo, o Lima, foi o Lima? (pensando) Eu não tinha referência nenhuma sobre o Lima Barreto, assim, sabe, então eu já vi aqui e tal...Então eu acho que faz diferença, Sim. A gente começa a ler e tem curiosidade de saber, onde viveu, né?
> **José:** Foram dados importantes, uma vez que permite uma leitura fomentada por um leque maior de informações.

As respostas são interessantes, pois ressaltam que os dados biográficos ajudam a "relembrar" e "conhecer" dados dos autores e permitem uma leitura "fomentada por um leque maior de informações". A inclusão dos dados biográficos visa informar o leitor, deixa-lo a par da história de vida daquele autor em questão, faz uma descrição dos fatos particulares da vida dessa pessoa. Por conter com dados precisos, incluindo nomes, locais e datas dos principais acontecimentos, ajuda, sim, o leitor a se situar, a entender quem era aquele autor, o que ele fazia da vida, como vivia, etc, o que efetivamente proporciona uma leitura "fomentada por um leque maior de informações", como disse José.

Em seguida, os professores foram questionados sobre o texto de apresentação do projeto, se acharam que foi útil e por que:

> **Cecília**: Penso que sim, a fim de que o leitor saiba por que está ganhando o livro, qual a finalidade do projeto, quem são os organizadores...
>
> **Ângela**: Acho, acho, porque é aquilo que eu te falei, eu acho que ajuda a contextualizar, né, o que fala mesmo do Machado, fala, expõe um pouco da vida dele, e às vezes é um (não entendi) que você até leu num outro livro dele, numa biografia dele, mas que você não lembra, por exemplo, eu, por exemplo, quase não leio livros de Machado de Assis, então quando eu pego alguma coisa prá ler, já passou tanto tempo que eu li alguma coisa a respeito dele, que eu já nem lembro mais.
> **Pesquisadora**: Mas aí, no caso, eu estava mais especificamente falando do texto que apresenta este projeto mesmo.
> **Ângela**: Tá...
> **Pesquisadora**: De levar a literatura para os professores, nos primeiros volumes eles colocaram esse texto. Você não lembra, né...
>
> **Pesquisadora**: Já tem tempo que você recebeu, você não deve se lembrar disso, é um texto que apresenta o projeto para o professor. Fala qual é o objetivo desses livros, porque eles estão sendo entregues, e tudo.
> **Beatriz**: Não tô lembrando não.
> **Pesquisadora**: Aqui dá uma breve explicação sobre o projeto para o professor ter ciência de porque ele está recebendo esses livros. Você acha que é útil ter esse texto de apresentação?
> **Beatriz**: Eu acho. Acho que sim. Eu tinha me esquecido.
> **Pesquisadora**: Você acha que faz alguma diferença para o professor ler este texto de apresentação?
> **Beatriz**: Acho que faz. O direcionamento ele que vai dar, NE, mas eu acho que faz, sim.

> **José**: Foi importante, pois nos faz perceber a importância de nos colocarmos a serviço da formação de leitores, e nos mostra que é possível levar a leitura literária às escolas do nosso país.

Essas respostas confirmam um dado que já foi citado anteriormente: os professores recebem os livros, mas não têm conhecimento sobre o Projeto, sobre os seus objetivos, pois não leem no livro a parte que os explica. Isso fica explícito nas falas de Ângela e Beatriz, que confessam não se lembrar do texto de apresentação do Projeto. Já nas falas de Cecília e José, cabe uma ressalva: como ambos responderam a entrevista por e-mail, podem ter recorrido aos livros e lido o texto de apresentação antes de responder a esta pergunta ou, o que seria melhor, realmente se lembram deste texto.

É muito relevante notar que, dos quatro, dois com certeza não fizeram essa leitura, pois o fato de não ler o texto de apresentação é um dos motivos de o professor não compreender o objetivo do Projeto e por isso, muitas vezes, não utilizar o livro apenas para o seu consumo literário ou, até, chegando ao ponto de nem se interessar pelo livro, já que desconhece o porquê de estar com ele em mãos. Na pergunta seguinte, pode-se perceber um pouco desse desconhecimento:

> **Pesquisadora**: Você utilizou o livro apenas como leitura pessoal ou também o utilizou como material auxiliar em seu trabalho?
> **Cecília**: Não cheguei a trabalhar com os textos desses livros, por considerá-los densos para a faixa etária com a qual tenho trabalhado atualmente: 9-10 anos.
> **Ângela**: Só prá minha leitura, porque são livros mais voltados prá um...terceiro ciclo a ensino médio, mais ou menos, e o meu cargo é agora de manhã com o primeiro e o segundo ciclos, às vezes, eu já trabalhei à tarde com todo o terceiro ciclo, na verdade com todos os anos do ensino fundamental eu já trabalhei, mas com o português, a língua portuguesa trabalhando a literatura nesse nível, eu nunca tive essa oportunidade.
> **Beatriz**: Eu acho que ele, ele chega bem ao aluno, sabe, tem coisas interessantes, eu até já tinha comentado, igual o do Vinícius, tem dois que são musicados, então motiva mais, sabe? Então eu gostaria de trabalhar com o aluno sim. Acho que é uma boa forma de falar com o aluno sobre literatura. Tem textos interessantes, sabe, o João do Rio por exemplo, é João do Rio mesmo, fala do Rio, tem a novela passando que pode associar, menino gosta, né?
> **José**: Percebi nos livros um tipo de literatura que nas escolas os professores pouco proporciona aos alunos. Além disso, os contos traziam histórias interessantes e curiosas que me fez vê-

> las como fortes elementos no desenvolvimento de projetos literários na escola. Daí é que textos do livro foram levados para a sala para compor leituras, discussões, e produções de outros textos.

Os professores, em nenhum momento, disseram que utilizaram o livro apenas como sua leitura pessoal **porque era essa a sua finalidade**, mas sim que o fizeram porque os consideraram "densos para a faixa etária com a qual tenho trabalhado", ou porque "são livros mais voltados prá um...terceiro ciclo a ensino médio, mais ou menos, e o meu cargo é agora de manhã com o primeiro e o segundo ciclos". Além disso, também disseram que eles têm "textos interessantes", chegam "bem ao aluno", são "uma boa forma de falar com os alunos sobre literatura". Por fim, há o professor que diz que já utilizou o livro como material auxiliar em suas aulas "para compor leituras, discussões, e produções de outros textos". Com isso comprova-se que não houve um total entendimento por parte desses professores do porquê eles receberam esses livros, não ficou totalmente claro que era para proporcionar uma leitura desvinculada dos seus afazeres profissionais. Não que a utilização dos livros como material de apoio para as atividades em sala fosse proibida, mas o fato de eles terem respondido desta maneira ratifica que eles não estão totalmente familiarizados com a proposta do Projeto, qual seja a de proporcionar uma leitura prazerosa e desvinculada dos afazeres profissionais.

Quando questionados sobre o que acharam do Projeto, as respostas foram bem parecidas entre si:

> **Cecília**: Gosto muito de todos os projetos que incentivem a leitura. Em se tratando de leitura de professores, penso que as más condições de trabalho têm contribuído para afastar grande parte desses profissionais dos livros.
> **Beatriz**: (...) Igual na escola em que eu estou, anh, a que eu convivo mais de perto, assim, todos tem dois, em outra escola, eu fico lá na escola o dia inteiro, então o tempo eu acho que é mínimo, sabe, para o professor, então eu acho que espontaneamente, sabe, com o passar dos anos, calejados (inaudível), não se preocupa. Não se preocupa. Então eu acho que a iniciativa, assim, se chega à mão, é um estímulo, né? É um facilitador ter ali na mão, "deixa eu ler e tal", aí depois chega outro, "deixa eu ler este também", sabe, essa continuidade é boa. Que bom que existe, sabe? Acho que deve continuar. Acho que é um bom reforço para o professor.
> **Ângela**: Olha, do jeito que ele tá aqui, eu acho que foi excelente, porque é aquilo que eu te falei, eu mesmo, com essa resistência

> que eu tenho com relação ao Machado, prá mim isso aqui foi ótimo, e outra coisa, é o que eu te falei, cabe dentro da bolsa, eu posso carregar prá onde eu quiser, não é um livro pesado, é uma leitura fácil, tem as explicações, tem vocabulário ali.
> **José**: Hoje a constituição de um país de leitores e autores passa principalmente pelas mãos dos professores. Estes por sua vez devem conhecer e apreciar uma boa leitura para fazer dos seus alunos bons leitores. E o projeto denota a possibilidade de fazer com que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental conheçam uma literatura acessível, compreensível e prazerosa e ofereça para seus alunos, para que esses despertem a fruição pela leitura literária.

A proximidade das respostas, no sentido de todos elogiarem o Projeto, pode ter várias explicações, sendo que uma delas é o fato de o entrevistado ter a tendência a responder aquilo que acha que vai agradar o entrevistador. Mesmo assim, há dados interessantes a serem ressaltados: Cecília diz que acha que as más condições de trabalho dos professores têm contribuído para afastá-los dos livros; Beatriz ressalta que é um estímulo o fato de o livro "chegar às mãos" do professor; José, por sua vez, evidencia a necessidade de o professor conhecer e apreciar uma boa leitura para poder tornar seus alunos bons leitores. Cada resposta completa a anterior: se as condições de trabalho do professor não são boas, consequentemente ele tende a se afastar dos livros, por isso, receber os livros da Coleção de presente é um estímulo à leitura, um incentivo, já que muitas vezes o professor não dispõe de tempo para ir a uma livraria ou a uma biblioteca para buscar leituras pessoais. Como consequência disso, desenvolvendo mais a sua leitura literária, provavelmente se tornará um melhor exemplo a ser seguido por seus alunos e terá maior repertório literário para compartilhar com eles.

Seguindo a mesma linha de raciocínio da pergunta anterior, os professores foram questionados sobre o que acharam de receber os livros de presente:

> **Cecília**: Como adoro livros, para mim eles foram ótimos presentes.
> **Beatriz**: Eu acho ótimo receber os livros de presente, uma ótima iniciativa.
> **Ângela**: Agora tem uma coisa que a princípio, eh, eu achava meio complicado, porque a princípio não vinha um livro prá cada professor (nova interrupção). Não vinha um prá cada professor, aí mandava um tanto e era sorteio. E às vezes a pessoa sorteada, eh, pegava o livro, mas cê sabia que a pessoa não ia ler, né, aí, isso aí eu achava meio complicado, mas eu

> respeitava porque sorteio é sorteio, sorteou, acabou. Aí depois ele começou a vir um prá cada professor e já vinha nominal, aí foi legal, porque a pessoa recebia, sabia que era prá ela e pronto, né? Porque das outras vezes, eh, quando não vinha nominal, "mas porque que eu não ganhei?", sabe, "porque que o fulano recebeu e eu não?".
> **José**: Hoje o material didático desempenha um grande papel na sala de aula. É preciso que o educador conheça e tenha a disposição obras que subsidiem o seu trabalho em sala de aula. Portanto, receber os livros da coleção foi de grande valia para mim.

Nessa pergunta, assim como na anterior, as respostas são muito próximas: todos gostaram de receber os livros de presente. Uma questão a ser pontuada é em relação à fala de Beatriz, que ressalta alguns pontos importantes em relação à distribuição dos livros. Ela reclama de que no início, nas primeiras edições, não chegava um livro para cada professor, chegavam alguns exemplares e era feito um sorteio, o que gerava desconforto entre os professores, porque muitos ficavam sem receber e, algumas vezes, alguns que recebiam eram vistos por aqueles que não receberam como pessoas não dignas desse presente, pois não iriam ler. Posteriormente, nas edições seguintes, chegava uma lista com o nome dos professores e eles assinavam e pegavam o seu exemplar. A pesquisadora tentou entender a situação:

> **Pesquisadora**: Faltou, talvez, um pouco, porque quem vinha entregar eram alguns bolsistas, não eram? Ou era o pessoal da CAPE?
> **Beatriz**: Eu não sei quem vinha entregar, por que a gente só via o livro, então a gente só sabia, assim, que o livro tinha chegado e que era prá gente. Mas assim, critério de distribuição, a gente não sabia, depois é que a direção falava "fulano, cê foi sorteado e tal", aí depois "não, veio o seu nome, tem esse livro aqui prá você e tal". (...)A gente achava até engraçado, porque vinha já, 'ó, esse aqui veio aqui pro cê", aí a gente ficava pensando "gente, mas como é que veio com o meu nome? Eu não conheço ninguém lá..." Porque aí quando eu fiz a pós-graduação, que o Carlos falou prá gente da coleção, aí ele falou assim "gente, quem tem esse livro? Por que eu não tenho a coleção completa, eu não tenho esse." Aí eu até fiquei de olhar um prá ele, mas eu acabei esquecendo e eu tenho dois, desse do Machado de Assis eu tenho dois, que eu achei um jogado pela escola aí, aí mão nele, porque eu achei que eu não tivesse, aí depois que eu descobri que eu tinha dois.
> **Pesquisadora**: Mas a diretora, a direção também não sabia porque que era sorteio? Não sabia porque que não tinha um prá

> cada um.
> **Beatriz**: Ah, não sei, nunca perguntei.
> **Pesquisadora**: Na verdade, o que aconteceu com esse projeto é que o Machado, por exemplo, ele começou com 1.000 exemplares, já o último foram 10.000, então aí já deu prá contemplar todo mundo. O primeiro não tinha como, né, aí eles tiveram que optar pelo sorteio, né. Então talvez faltou, no momento de entregar o livro, explicar porque que era dessa maneira, porque que não iria prá todo mundo.

Essa situação descrita pela professora Beatriz deixa transparecer não apenas que os critérios de distribuição não eram claros para os professores, mas também que houve uma falha na divulgação do Projeto, pois os professores estavam recebendo os livros, seja por sorteio ou não, mas não sabiam o porquê disso estar acontecendo, pois não houve apresentação do Projeto nas escolas, exceto na Escola Estadual Júlia Lopes de Almeida, como já foi citado no capítulo 3. Ainda que o projeto original previsse essa divulgação nas escolas, isso não foi feito, não por falta de vontade ou de compromisso do grupo LIED, mas por estarem sem tempo hábil e impossibilitados financeiramente para esta empreitada. Divulgar o Projeto de escola em escola demandaria gastos extras com bolsistas, e o Projeto não tinha verba para a contratação destes, por isso a tarefa não pode ser realizada. Como consequência direta disso, o que os dados mostram é que os livros chegaram aos seus destinatários, porém muitos deles desconhecem seu significado, não dão a eles a devida importância por não estarem cientes do que o Projeto trata.

5.4 A coleção e o interesse literário dos professores pesquisados

Nesta terceira e última parte são analisadas as respostas dos professores em relação à contribuição dos livros da Coleção para a formação literária deles, para o interesse literário por outras obras dos autores da Coleção e também foram questionados se já conheciam algum dos autores e qual dos livros achou mais importante/ relevante. No que se refere à contribuição dos livros para a formação literária, disseram:

> **Cecília**: Já havia lido alguns textos que se encontram na Coleção, mas, sem dúvida, cada obra literária com a qual tenho contato é uma contribuição para meu aperfeiçoamento como leitora.
> **Ângela**: Olha, eu não digo que contribuiu, porque na verdade, assim, eu já tinha essa coisa da, da literatura comigo mesmo, assim, já é meu, então, eu sou apaixonada com livro, alucinada,

> né, com literatura, é, mas que, sempre acrescenta eu acho que sim. Porque eu não acho que porque, por exemplo, eu já li esse livro ou algum outro que tem aqui, o fato de eu ler em outro livro vai me desacrescentar alguma coisa, vai me diminuir em alguma coisa, muito pelo contrário, eu acho que isso sempre acrescenta. É fundamenta na vida de qualquer pessoa a literatura.
> **Beatriz**: Vem despertando, sabe, vem despertando. Então, ehh, eu vou desenvolver o projeto na área de literatura, eu tinha várias reflexões a fazer, e dessa vez vai ser sobre leitura, leitura conjugada com oralidade, sabe? Então me motivou, sim.
> **José:** Indubitavelmente, os livros possui uma literatura impar e que nos diverte, emociona e reafirmou para mim que a leitura literária é a que mais nos faz crescer, refletir, pensar e sonhar.

Cecília e José enfatizam que sim, a leitura dos livros permitiu uma contribuição para o aperfeiçoamento deles enquanto leitores literários, enquanto Beatriz e Ângela ficaram um pouco na dúvida, ainda que tenham dito que acharam que a leitura sempre acrescenta. Ângela é contraditória, pois diz inicialmente que "eu não digo que contribuiu, porque na verdade, assim, eu já tinha essa coisa da, da literatura comigo mesmo", mas conclui dizendo que "eu acho que isso sempre acrescenta." Beatriz fica meio pensativa, diz que "vem despertando, sabe, vem despertando". Interessante observar que os dois professores que assumem com mais certeza a contribuição dessas leituras para as suas formações enquanto leitores literários são aqueles que têm o perfil visto anteriormente de leitores que selecionam o livro como objeto estético e cultural e não como leitura de entretenimento, que é o caso de Ângela a Beatriz. Ângela já havia dito que escolhe suas leituras pela história, não pelo autor ou pelo nome do livro, assim, quando pensa se a leitura dos livros em questão contribuiu em algo para a sua formação literária se perde um pouco na resposta, pois considera que o seu perfil enquanto leitora literária já está consolidado, já que ela é "apaixonada com livro, alucinada, né, com literatura" e já possuía esta "coisa da literatura", mas, segundos depois, percebe que mesmo se considerando uma leitora voraz, cada livro e cada leitura feita aumenta o seu repertório, sua visão de mundo, e por isso diz que as leituras dos livros acrescentaram. Porém, mais uma vez, a resposta de Ângela soa um pouco contraditória, quando eles são questionados se já conheciam ou já tinham lido algum outro texto dos autores da Coleção:

> **Cecília**: Sim, principalmente livros de Machado de Assis, como Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memorial de Aires e contos como Uns braços, Conto de Escola, dentre outros.
> **Ângela**: A Júlia não. A Júlia eu não conhecia. Eu acho que o único que eu não conhecia era o da Júlia. Lima Barreto eu conhecia, já tinha lido alguma coisa, esse João do Rio também não conhecia não.
> **Beatriz**: Não, eu não conhecia Lima, nunca tinha lido nada dele, nem ouvi falar, Júlia eu já tinha ouvido falar, mas nunca tinha lido nada dela. Os outros, sim, os outros eu já conhecia, já tinha lido alguma coisa.
> **José:** Eu já conhecia alguns autores e algumas de suas obras, mas outros como o João do Rio e Júlia eu nunca tinha ouvido falar. Isto me fez pensar que pelo nosso país ainda tem muitos talentos e obras carecendo de serem reveladas.

Ângela diz que não conhecia a autora Júlia Lopes de Almeida e também João do Rio. Portanto, se ela fez a leitura destes autores quando recebeu os livros, consequentemente ampliou seu repertório literário, passou a conhecer novos autores e novos textos, mas, ainda assim, ela disse na resposta da pergunta anterior que "não diz que contribuiu".

Nesse ponto, é interessante notar que dos autores lidos, todos conheciam Machado de Assis e apenas Beatriz disse não conhecer Lima Barreto. Isso se justifica por esses autores serem considerados clássicos escolares, estarem sempre presentes nas listas de leitura que os professores indicam para os alunos. O mesmo não ocorre com Júlia Lopes de Almeida e João do Rio, que são autores pouco explorados no universo escolar.

Após eles serem questionados se conheciam algum autor, foram também questionados se a leitura que fizeram contribuiu para o desenvolvimento do interesse literário por outras obras dos autores da coleção:

> **Cecília**: Sim, quero ler obras de Lima Barreto.
> **Ângela**: Fez. Fez. Diminuiu a resistência. Não vou dizer que ela acabou, não tem como acabar de uma hora prá outra, mas diminuiu, porque eu enxerguei um monte de coisa, uma contextualização, uma situação diferente, a visão mudou com relação ao texto, melhorou demais da conta.(...)
> Gostei, gostei dos livros. Apesar de eu não procurar não (rs), não procurei não, porque eu igual eu tô te falando, eu não procuro livro pelo autor, eu procuro pelo título, pela história. Se alguém falar "eu li aquele livro tal, é bom", aí eu vou atrás do

> título prá ver o enredo, e depois ver o livro, se me interessar eu leio, se não...
> **Beatriz**: Sim, mas eu não fiz isso não.
> **Pesquisadora**: Mas você sentiu vontade?
> **Beatriz**: Senti, senti, eu gostei do estilo do Lima. Mas eu não tive iniciativa não.
> **José**: Sim. O livro me fez conhecer um Machado de Assis que eu não conhecia, o que me despertou o interesse por outros contos do autor.

Percebe-se que todos afirmaram que tiveram interesse, mas nenhum deles disse que efetivamente já havia procurado essa outra leitura. Porém, novamente, o que se nota são diferenças entre as falas: os professores leitores com perfil mais direcionado a leituras mais estéticas, Cecília e José, são enfáticos ao dizer que querem ler outras coisas dos autores. Ela usa o presente do indicativo (quero ler) e ele o pretérito perfeito do indicativo (despertou) para dar ênfase às suas falas. Já Beatriz e Ângela afirmam que não procuraram outras leituras, gostaram dos livros e dos autores, mas isso não foi o suficiente paras despertar nelas a iniciativa de procurar outros textos dos mesmos autores.

Para Beatriz e Ângela, é compreensível que tenham agido assim, já que os autores em questão não fazem parte da lista de suas leituras preferidas. Não é o caso de leituras que são feitas rapidamente, como os *best sellers*, demandam algum investimento, já que a linguagem empregada não é tão usual como a de um livro mais comercial, para o qual elas mostraram ter preferência.

A penúltima pergunta da entrevista foi sobre qual dos livros da coleção eles acharam mais importante, seja para a vida pessoal, profissional, etc:

> **Cecília**: Gostei mais do Lima Presente, pois foi o primeiro contato que tive com a obra desse autor.
> **Ângela**: Ah...ó...esse da Júlia, por ser a única mulher, eu achei muito legal, por, pela história dela, sabe, eu gosto muito dessa coisa da, da mulher, eu falo assim, prá mim eu não fui criada prá ser dependente de ninguém, e ela era uma pessoa assim, à frente do tempo dela, batalhando pela opinião dela, eu achei legal, gostei desse livro.
> **Beatriz**: Vinícius, neh...eu acho que pela proximidade, eu já tenho coisas dele lá em casa, já li mais, sabe, ele é mais

> conhecido, né, então foi do Vinícius. Eu ganhei este outro dia e já li duas vezes. Já li duas vezes. Então foi ele.
> **José:** O livro Julia Presente foi o que mais gostei e que trouxe contos que me fez refletir sobre os valores humanos, nossa vida em sociedade.

Cecília enfatizou que o mais importante foi aquele do autor com o qual ela ainda não tinha tido contato, que foi Lima Barreto; Ângela citou o *Júlia Presente* e justificou-se dizendo que achou sua história de vida interessante; Beatriz mencionou *Vinícius Presente*, ainda que já conhecesse bastante do autor, foi o seu favorito; por fim, José fez referência também à *Júlia Presente*, e foi o único dos quatro que elencou motivações literárias para isso: segundo ele, o livro o fez "refletir sobre os valores humanos, nossa vida em sociedade", mostrando ter discernimento de que a leitura literária pode proporcionar reflexão, conhecimento e senso crítico às pessoas.

Por fim, foi pedido a eles que sugerissem algum (ns) autor (res) para as próximas edições do projeto, se assim o quisessem fazer:

> **Cecília**: Autran Dourado, Clarice Lispector.
> **Ângela**: Olha, eu gosto de Aluísio Azevedo.
> **Beatriz**: Ah, podia ser uma mulher...Clarice Lispector. Tem Cora Coralina, tem Adélia Prado, podia ser um só de mulher.
> **José**: Penso que para as próximas edições poderia reunir algumas produções de Carlos Drummond e Cecília Meirelles.

Novamente, aparecem nas citações os clássicos escolares. Alguns, como Autran Dourado e Cora Coralina são ainda pouco trabalhados nas escolas, mas não deixam de figurar as listas dos clássicos. Os nomes de todos eles aparecem no texto *100 livros essenciais da Literatura Brasileira*[32], confirmando que a leitura dos clássicos continua sendo considerada muito relevante no ambiente escolar.

[32] Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/100-livros-essenciais-398904.shtml. Acesso 16 jun 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se de tudo fica um pouco,
mas por que não ficaria
um pouco de mim?(...)
Oh, abre os vidros de loção
e abafa o insuportável mau cheiro da memória.(...)
Mas de tudo, terrível, fica um pouco,
e sob as ondas ritmadas
e sob as nuvens e os ventos
e sob as pontes e sob os túneis
e sob as labaredas e sob o sarcasmo
e sob a gosma e sob o vômito
e sob o soluço, o cárcere, o esquecido
e sob os espetáculos e sob a morte escarlate
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas triunfantes
e sob tu mesmo e sob teus pés já duros
e sob os gonzos da família e da classe,
fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes um rato
(Carlos Drummond de Andrade)

A leitura, ou melhor, a falta dela – especialmente a leitura literária de qualidade –, constitui-se em algo que aflige diversos setores da sociedade, como o governo, os escritores, os pesquisadores, os pais, entre outros, pois não é uma questão simples, que possa ser resolvida com uma lei, por exemplo.

Neste trabalho, o objetivo principal era o de investigar o complexo processo de recepção de obras literárias desenvolvidas pelo grupo LIED por parte de professores dos anos iniciais da rede municipal de Belo Horizonte e região metropolitana. Complexo porque envolve não o simples ato de receber o livro, mas o de lê-lo. E ler implica escolher, escolher uma leitura em detrimento de outras, e esse processo de escolhas é perpassado por diversos fatores, como a história de vida, os hábitos de leitura construídos ao longo da vida, a quantidade de trabalho que o profissional tem, o que, na maioria das vezes, o leva a realizar apenas leituras voltadas para a atividade docente.

Neste sentido, a parte qualitativa da pesquisa foi de suma importância para conhecer mais a fundo os professores e com isso entender mais sobre seus hábitos de leitura. Pode-se aprofundar em aspectos mais relacionados à contribuição dos livros para a formação literária do educador e foi possível obter opiniões mais específicas sobre o projeto gráfico da Coleção. Pode-se entender se as estratégias editorias utilizadas nos livros foram relevantes para a leitura, se houve diferença de recepção do livro de poesia

com relação aos outros, de contos, qual foi o livro preferido, qual avaliação os professores fizeram das obras e do Projeto, se o professor que recebeu o livro passou a ler mais após esta experiência e, por fim, se o gosto pela leitura literária passou por alguma transformação após a leitura destes livros.

Os quatro professores entrevistados foram selecionados por terem citado, no questionário, que realizaram a leitura total de quatro livros da Coleção Presente que haviam recebido, o que foi considerado uma indicação para considerá-los como leitores, traço que foi confirmado nas entrevistas, no fato de citarem muitos nomes de livros e outras leituras que marcaram, de várias maneiras, sua trajetória de leitores, seja porque mexiam muito com sua emoção, seja porque foram obrigatórios, como suporte na faculdade, ou por terem sido recomendados.

As professoras Ângela e Beatriz aproximam-se mais da leitura tida como entretenimento, enquanto José e Cecília estão mais próximos da seleção do livro como objeto estético e cultural. A professora Ângela mostra preferência pelos *best sellers*, como *Harry Potter*, *As crônicas de Nárnia* e *Cidade dos Ossos*, e cita como lembranças de suas leituras na adolescência vários autores considerados populares, como Sidney Sheldon. Ela diz não escolher o livro pelo autor ou título, mas sim pela história.

Beatriz se aproxima bastante do perfil de Ângela enquanto leitora, dizendo que suas escolhas mais recentes de leitura recaem sobre as "leituras mais fáceis", característica marcante dos *best sellers*, pois declara que procura por textos mais fáceis de serem lidos, textos que podem ser lidos rapidamente, devido ao pouco tempo que tem. As suas memórias de leituras da adolescência retomam os clássicos escolares, como José de Alencar e Machado de Assis, mas também leituras mais populares da época, como *Cidadela*, *Lolita* e *O segredo da borboleta*.

Já Cecília cita as biografias, os romances, os livros técnicos das áreas de Linguística e Língua Portuguesa como suas leituras preferidas e isso é comprovado quando ela diz que está lendo o livro *Toda Poesia*, de Ferreira Gullar, e que havia terminado recentemente de ler *Nelson Mandela – conversas que tive comigo*, o qual escolheu porque queria saber mais sobre a vida de Mandela, o que revela um perfil de leitor diferente de Ângela e Beatriz.

Assim como Cecília, José demonstra maior interesse por leituras mais densas, que exigem um pouco mais de dedicação do leitor. Diz ter preferência por leituras de contos, romances e crônicas e cita como seus autores favoritos Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, José de Alencar e Carlos Drummond de Andrade.

A partir desses quatro sujeitos, fica perceptível que a leitura literária não pode ser idealizada, pensada apenas em relação à seleção de obras literárias clássicas, seja da Literatura Brasileira ou mundial, pois quando se trata de leitura deve-se considerar primeiro o gosto, a disposição interior do sujeito para ler determinada obra ou não, além de sua história de vida, que consequentemente influenciou seus hábitos e gostos de leitura.

Quanto a esse último aspecto, as entrevistas permitiram ver que não é possível tratar de leitura sem falar da influência de sujeitos diversos na formação de leitores, principalmente quando se trata de pessoas da família. As respostas à primeira pergunta da entrevista relacionada aos hábitos de leitura, "Como e quando foi o seu primeiro contato com a leitura?", conduziram o olhar não apenas para os hábitos de leitura em si, mas aproximaram-se também de questões relacionadas à influência familiar na constituição desses hábitos. Ângela recorda de que sua mãe lia contos de fadas para ela e seus irmão quando eram pequenos, Beatriz lembra da influência de sua madrinha, que lhe deu o primeiro livro, e de sua mãe, que lia muito. Recorda também de duas irmãs que liam muito e uma, inclusive, chegou a publicar um livro de poesia.

A professora Cecília não mencionou nenhuma influência, pois a entrevista foi feita com ela por e-mail, e não havia esta pergunta no roteiro da entrevista. Já José, que também respondeu a entrevista por e-mail, disse que "na minha casa eu sou o único que possui práxis da leitura", dado que revela que não houve influência direta de seus familiares no seu hábito de leitura, uma vez que estes não o possuem. Ambos remetem à escola seus primeiros contatos com a leitura.

Quanto aos aspectos gráficos, o que se percebeu é que os quatro professores entrevistados valorizaram as estratégias utilizadas pela equipe do LIED para a confecção dos livros: todos eles enfatizaram que o tamanho é adequado porque "cabe

dentro da bolsa", dado interessante, que mostra que são pessoas que possivelmente possuem o hábito de levar sempre um livro para onde vão. As indicações/orientações de leitura na margem dos contos também foram vistas por todos eles como um ponto positivo, com ênfase ao fato de não ter que recorrer ao dicionário com frequência, já que muitas palavras tem o significado esclarecido ao lado do texto, e com a ressalva de que, mesmo sendo positivo, ter em mãos os significados pode acomodar o leitor. Os dados biográficos apresentados nos livros foram vistos como estratégias que ajudam a "relembrar" e "conhecer" dados dos autores e permitem uma leitura "fomentada por um leque maior de informações". Quanto à capa e às ilustrações, disseram que seriam mais interessantes se fossem mais chamativas, mais coloridas. Com relação ao texto de apresentação do projeto, chegou-se à conclusão de que, em geral, os professores recebem os livros, mas não têm conhecimento sobre o Projeto, pois não leem no livro a parte que os explica, que se encontra no referido texto. Ainda que dois professores tenham demonstrado que leram o texto, é possível notar que, se realmente leram, não compreenderam os seus objetivos, pois quando questionados sobre a utilização do livro apenas como leitura pessoal ou também se o utilizou como material auxiliar no trabalho, um disse que não usou porque os considerou densos para a faixa etária com a qual está trabalhando e o outro disse que já utilizou "para compor leituras, discussões, e produções de outros textos". Ou seja, nenhum deles disse que utilizou o livro apenas como sua leitura pessoal **porque era essa a sua finalidade**, porque a Coleção foi feita para fomentar a leitura literária do educador, demonstrando que não ficou totalmente claro para eles que os livros tinham como objetivo proporcionar uma leitura desvinculada dos seus afazeres profissionais.

A grande maioria elogiou o Projeto e se mostrou satisfeita com os títulos recebidos, seja por meio das respostas dos questionários ou das entrevistas. Tal dado, porém, pode ter várias explicações, uma delas foi ressaltada ao longo da pesquisa: quer seja ao responder um questionário ou ao se dispor a dar uma entrevista, o professor tem a tendência de responder aquilo que julga que vai agradar o pesquisador. Não iriam pensar em respostas negativas para avaliar o Projeto ou dizer que não estavam satisfeitos com os livros, uma vez que a pesquisadora estava estudando exatamente o Projeto em questão.

O mesmo raciocínio é válido para as respostas à pergunta sobre o que acharam de receber o livro de presente: todos gostaram de receber os livros de presente, sendo as respostas bastantes clichês, como “adorei o presente”.

Passando agora para o objetivo principal da pesquisa, analisar se a leitura dos livros contribuiu para a formação dos professores enquanto leitores literários, pode-se perceber que a resposta dos professores entrevistados não foi unânime: dois professores, disseram que sim, enquanto duas ficaram na dúvida. A constatação interessante é que os dois que deram uma resposta positiva são aqueles caracterizados anteriormente como leitores que selecionam o livro como objeto estético e cultural e não como leitura de entretenimento, a saber, José e Cecília. Ângela e Beatriz, que deixaram transparecer dúvidas, estão relacionas à leitura de *best seller*, tipo de leitura bastante diferenciada da proposta pela Coleção Presente.

Eles também foram questionados se a leitura que fizeram contribuiu para o desenvolvimento do interesse literário por outras obras dos autores da coleção: todos afirmaram que tiveram interesse, mas nenhum deles disse ter procurado essa outra leitura.

Sobre os autores da Coleção que eles já conheciam, todos afirmaram que conheciam Machado de Assis e apenas Beatriz disse não conhecer Lima Barreto. Isso se justifica por esses autores serem considerados clássicos escolares, estarem sempre presentes nas listas de leitura que os professores indicam para os alunos. O mesmo não ocorre com Júlia Lopes de Almeida e João do Rio, que são autores pouco explorados no universo escolar. A presença dos clássicos escolares também é notada quando eles são questionados sobre quais autores gostariam de sugerir para um próximo exemplar: citam, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade, Aluísio Azevedo, Clarice Lispector e Cecília Meirelles.

Com relação à análise dos dados quantitativos obtidos através dos questionários, pode-se chegar a algumas respostas às perguntas iniciais da pesquisa, sendo a primeira delas o percentual de leitura e de não leitura dos livros. Pretendia-se verificar se os livros foram lidos, caso não, por que. Também se pretendia verificar se houve livros não lidos inteiramente. Os questionários permitiram concluir que, em relação à leitura dos livros

que receberam, a maioria dos professores pesquisados declarou ter feito alguma leitura, seja ela total (30%) ou parcial (58%). Das leituras feitas, os que declararam que leram "algumas poesias" são a maioria, seguidos pelos que declararam que leram "um ou outro conto". Com isso, conclui-se que, na maioria dos casos pesquisados, houve uma leitura parcial dos livros. Sobre os motivos que declararam para a não leitura, a maioria dos docentes (63%) colocou a falta de tempo como responsável.

Com relação ao recebimento dos livros, a grande maioria dos profissionais (97%) julgou relevante tê-los recebido, assim como a maioria (87%), ao ser questionada se preferia ter recebido outro livro, também disse que não, estava satisfeita com os títulos que recebeu do LIED.

Todos os dados obtidos com esta pesquisa mostraram que o Projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental" foi bem aceito pelos professores, os quais julgaram positivo receber os livros de presente e avaliaram positivamente o Projeto. O que poderia ser alterado, caso o Projeto ainda estivesse em atuação, seria tentar uma melhor adequação dos autores selecionados às preferências literárias dos professores, o que poderia ser alcançado com uma pesquisa mais ampla, dado que esta atingiu apenas uma parcela dos profissionais que receberam os livros. Os professores que participaram desta pesquisa mostraram preferir autores brasileiros mais contemporâneos, o que poderia nortear futuras escolhas para o Projeto, se fosse o caso.

Outro destaque deve ser dado à divulgação dos livros e do Projeto. Como foi mostrado, faltou divulgar o Projeto nas escolas, informar os professores sobre os objetivos da Coleção, pois em muitos casos, principalmente com os primeiros exemplares, os professores estavam recebendo os livros, mas não sabiam o porquê disso estar acontecendo. Como foi mostrado também, essa falta de divulgação ocorreu por vários motivos, como a falta de recursos financeiros e a falta de tempo dos membros do LIED. O objetivo aqui não é fazer uma crítica ao que não foi feito, apenas deixar claro que o que ocorreu e quais as consequências, que se deram em vários níveis, como o desconhecimento do professor sobre o significado de receber os livros e o fato de muitos não darem a eles a devida importância, por não estarem cientes do que o Projeto trata.

Este trabalho permitiu também reconhecer que o termo *leitura* é muito amplo e pode ser analisado a partir de variados pontos de vista. A leitura, tão valorizada e necessária hoje, não é a mesma que em outros tempos era exigida e solicitada. A valorização da literatura, que se dava através do destaque aos clássicos e a um número limitado de títulos e autores, transformou-se na valorização de vários estilos de textos. A valorização dos mais diversos estilos de livros (informativos, históricos, biográficos, crônicas, ficção, esotéricos, autoajuda, poesia, etc.) realça que atualmente há leituras que não eram enaltecidas em outros tempos. Isso se torna evidente quando se observa as respostas dos professores aos questionários sobre quais livros preferiam que fossem e quando se nota as leituras preferidas dos professores entrevistados, mostrando a tendência ao ecletismo.

Os professores entrevistados foram considerados a partir da análise das entrevistas como sujeitos leitores, não como os leitores de outras épocas, idealizados, também não são como gostariam de ser, pois revelam que gostariam de ter mais tempo para se dedicar à leitura, mas são leitores dentro das possibilidades que tiveram de se formarem como tais. As experiências e influências que tiveram no decorrer da vida moldaram e ainda moldam seus perfis de leitores, o *habitus*, que foi e continua sendo tecido lentamente.

Esta pesquisa não teve a intenção de esgotar um tema tão complexo, ao contrário, pretende suscitar reflexões acerca da recepção de obras literárias e, também, acerca da formação de professores e/ou leitores. Considera-se importante contribuir com elementos referentes à situação particular estudada, para melhor compreensão do perfil docente em geral no que diz respeito aos hábitos de leitura, considerando que ler faz parte do trabalho do professor, mas que ler por prazer não é uma atitude comum a todos eles.

Uma vez que qualquer trabalho de pesquisa possa vir a provocar reflexões que vão além da temática abordada, a presente dissertação sobre a recepção dos livros da Coleção Presente por parte dos professores das Escolas Municipais de Belo Horizonte e região metropolitana traz novos questionamentos, relacionados à leitura: como o professor que tem como preferências de leitura pessoais os *best sellers* trabalha as leituras clássicas na escola? Suas preferências podem vir a influenciar o gosto ou a apreciação dos alunos

pelas obras clássicas? Até que ponto as condições de trabalho, a falta de tempo e de incentivo influenciam na leitura literária do professor? Seriam suas primeiras experiências com a leitura e a influência da família fatores mais determinantes para o êxito deles enquanto leitores literários? Caso o Projeto continuasse, ou no caso da existência de um novo projeto de leitura literária para professores, deveria mudar um pouco o foco e levar aos professores autores mais contemporâneos? Seria essa a solução para que todos se interessassem e lessem totalmente os livros?

Esta pesquisa pretende, assim, contribuir para o avanço no letramento literário dos professores, mostrando em quais aspectos é possível melhorar e propondo questionamentos que possam vir a ser úteis para futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMORIM, Galeno. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

ANDRADE, Viviane D. A; EUCLYDES, Denise Maria Nery; SILVA, Carla Cristina. *A importância da leitura no contexto de formação profissional*: o caso do projeto de extensão "Círculo de leitura" da Faculdade de Viçosa. Disponível em: http://www.correio.fdvmg.edu.br/downloads/.../**Importancia_da_Leitura**.pdf

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de Survey*. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 5. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores (as) são "não-leitores"? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orqs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 60-85.

BIGATON, Roslei Aparecida Sinderski. *Perfil de professores da educação básica e análise multidimensional*. 2005. Mestrado. Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005. Diponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=55,
Acesso 08 maio 2014

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996, 222p.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e Reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus e práticas. In: *Esboço de uma teoria da prática*. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. 10v.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orqs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

CABRAL, Ana Nazareth Madureira. *Professoras leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental: procurando entender as determinações desse processo***.** 2005. 163 p. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAN_1.pdf,)

CADEMARTORI, Lígia. Leitor: ser ou não ser. In: *O professor e a literatura*: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CALLIGARIS, Contardo. *Saber ler e escrever.* Folha de São Paulo, 2005. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2710200518.htm Acesso 20 jun 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: *O demônio da teoria:* literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani [et aI.] (orgs.).: *Escolhas (literárias) em jogo.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. - (Coleção Literatura e Educação) Outros organizadores: Aparecida Paiva, Aracy Alves Martins, Graça Paulino.

COSSON, Rildo e PAULINO, Graça. *Leitura literária:* a mediação escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEMARTINI, Z. B. F. et al. *Magistério primário*: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, agosto. 1993.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural*: formação e atuação de quatro professoras. (Tese- Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.

FORMAGGIO, Filomena Maria. *Leitura:* a voz docente. (Tese – Doutorado) Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2007.

GAME/UFMG. *Perfil das professoras das séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais.* Belo Horizonte: GAME/UFMG, 1998.

HOBOLD, Márcia de Souza; JACQUES, Ana Sílvia. *A carga de trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental*: em que sentido? XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7722_5331.pdf, acesso dia 08/05/14, às 12:06

ISER, Wolfgang. Preliminares para uma teoria da estética do efeito. In: *O ato de leitura.* Uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor*: Aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos*: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1993.

LOPES, Flávia. *Capas e ilustrações de livros são importantes atrativos na hora da escolha de uma obra.* Disponível em: http://escritosnoonibus.blogspot.com.br/2013/01/capas-e-ilustracoes-de-livros-sao.html. Acesso 15 jun 2014.

MAGALHÃES, Virgínia Maria de Melo Magalhães. *O professor-leitor:* os sentidos da leitura em narrativas de professores alfabetizadores. (Dissertação – Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, 2008.

MANGUEL, Alberto. Entrevista à Revista Língua Portuguesa. Língua Portuguesa. Edição 104. Jun 2014. Disponível em: http://revistalingua.uol.com.br/textos/63/artigo249003-1.asp. Acesso jun 2014

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: CARVALHO, G e MARINHO, M. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Eliane Dias. *Leitura literária e formação de professores*: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica. (Dissertação - Mestrado) Universidade Federal de Vitória – ES, 2008.

MAY, Tim. *Pesquisa social:* Questões, Métodos e Processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares- 3.ed.-Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Contribuições para a formação de professores-leitores. In: ROSA, Cristina Maria. *Escritas, leitores e história da leitura.* Pelotas: Ed. Da UFPel, 2012. (ps.49 a 63)

NUNES, A. C. *A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola*. (Dissertação - Mestrado) Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba 1998

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a Literatura*: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2008. 273p.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: *Leituras literárias:* discursos transitivos. Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (organizadoras). – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. *Letramento Literário:* cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED, 1999. CD de Anais.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M.K. (orgs.). *Escola e Literatura.* Velha crise, novas perspectivas. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?. In: *Das leituras ao letramento literário*. Graça Paulino; Cristina Maria (organizadora). Belo Horizonte: FaE, UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PAULINO, Graça; EITERER, Carmen Lúcia. Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Práticas de Linguagem.* Juiz de Fora , v.1, n.1, jan/jun 2011.

PEN, Marcelo; PONCIANO, Hélio. *100 livros essenciais da Literatura Brasileira.* Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/100-livros-essenciais-398904.shtml. Acesso 16 jun 2014.

PEREIRA, Maria Tereza Bom-Fim. *Professor-leitor:* de um olhar ingênuo a um olhar plural. (Tese – Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2005.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério*: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese. 2009. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP. 393 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global*: as exigências da cidadania. Tradução Ernani Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2002, 269p.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. PROEB 2001 - Boletim Pedagógico. Ciências Humanas. *Competências e habilidades investigadas pelo SIMAVE para a 4a e 8a séries do Ensino Fundamental e 3a série do Ensino Médio*. Juiz de Fora: UFJF/CAED, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor-leitor. In: NETO, José Castilho Marques; SANTOS, Fabiano dos; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Mediação de leitura*: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. 1. Ed.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs). *Leituras literárias:* discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani [et aI.] (orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. - (Coleção Literatura e Educação) Outros organizadores: Aparecida Paiva, Aracy Alves Martins, Graça Paulino.

SOARES, Magda Becker. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIOLA, Mario. F. *Introdução à estatística*. Trad. Alfredo Alves de Farias. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

UNESCO. Pesquisa Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.* São Paulo: Moderna, 2004. 271 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf. Acesso 18 jun 2014.

VASCONCELOS, Alex Bretas; VALLE, Ana Luiza Rocha do. *Políticas Públicas de Fomento à Leitura e Relação Estética Literária:* Uma abordagem Interdisciplinar de Projetos de Belo Horizonte e Campinas. Revista NAU Social, V.2, N.3, p.31-39. Nov. 2011/Abr 2012. Disponível em: http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/rs/article/view/142/108 Acesso 09 jun 2014

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. *Tempo, saúde e docência.* VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPED – Sul. Pesquisa em Educação e Inserção Social. UNIVALI, junho de 2008. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br/2008/090134>. Acesso 10 jun 2014.

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

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário

PERFIL DO PROFESSOR:

1) Qual é o seu nome?

_____

2) Qual é o nome da escola em que trabalha?

_____

3) Leciona para qual ano?
( ) 1ºano ( ) 2º ano ( ) 3ºano ( ) 4º ano ( ) 5º ano ( ) 6ºano

4) Qual é a sua idade?
( ) 20 - 29 anos ( ) 30 - 39 ano ( ) mais de 40 anos

5) Qual é o seu nível de escolaridade?
( ) Nível Médio ( ) Nível Superior ( ) Pós-Graduação *lato sensu*
( ) Pós Graduação *stricto sensu*

6) Qual é a sua situação profissional na escola na qual trabalha?
( ) Estagiária(o) ( ) Substituta (o) ( ) Concursada(o) ( ) Contratada (o)
( ) Outro_____

DADOS SOBRE O RECEBIMENTO DOS LIVROS:

7) Você conhece a Coleção *Presente*?
( ) sim ( ) não

8) Você recebeu algum livro da coleção *Presente*?
( ) sim ( ) não - **Caso a resposta seja NÃO, passe para a questão 14**.

9) Quais livros da coleção *Presente* você recebeu?
( )Machado Presente ( ) Poesia Presente
( ) Júlia Presente ( ) Lima Presente
( ) João do Rio Presente

10) Você recebeu o (s) livro (s) das mãos de quem?
( ) Diretor da escola ( ) Colega do CAP
( ) Secretária da escola
( ) Aluno (a) da UFMG
( ) Outro. Qual?_____

11) No momento em que recebeu o livro, assinou alguma lista comprovando esse recebimento?
( ) sim ( ) não

12) Você leu o livro ou parte dele?
( ) Não li o livro. **(Neste caso, passe para a pergunta de número 14)**
( ) Li parte do livro. **(Neste caso, responda a pergunta seguinte)**
( ) Li o livro inteiro.

13) Qual parte do livro você leu?
( ) A introdução
( ) Os dados biográficos
( ) Um ou outro conto.
( ) Algumas poesias.

14) Caso tenha recebido, mas não tenha lido parte alguma do livro, saberia explicar o motivo?

_____

_____

15) Caso não tenha recebido nenhum livro, saberia dizer o motivo?
( ) Não foi entregue na escola em que trabalho.
( ) Não estava na escola no dia em que foi entregue.
( ) Não trabalhava na escola na época da entrega.
( ) Outro. Qual? _____

16) Achou relevante ter recebido esses livros?
( ) sim
( ) não

17) Preferia que fossem outros livros?
( ) sim **(Neste caso, responda a questão seguinte)**
( ) não

18) Poderia citar o nome de algum livro (ou autor) que gostaria que tivesse sido entregue no lugar dos livros da Coleção Presente?

ANEXO 2

Roteiro para as entrevistas

Roteiro para as entrevistas:

1. Onde você trabalha? Trabalha em mais algum lugar além deste? Qual é a sua carga horária de trabalho na semana?
2. Qual é a sua idade?
3. Como e quando foi o seu primeiro contato com a leitura? Foi através de uma obra literária clássica? Por exemplo: uma obra de José de Alencar, de Machado de Assis.
4. Houve uma obra literária específica que lhe causasse maior impacto, que lhe despertasse para esse tipo de leitura? Qual?
5. Quais as leituras que mais lhe marcaram em sua infância, adolescência e idade adulta?
6. Quem lê mais em sua casa?
7. Quais são as suas leituras preferidas? E os seus autores?
8. Que tipo de livro tem na sua casa?
9. Com que frequência você lê?
10. O que você tem lido ultimamente? Poderia citar algum livro?
11. Que tipo de leitura você mais gosta (textos técnicos, revistas, romances, contos, poesia, outros)?
12. Qual é o título do último livro que você leu? Fale sobre ele. (Quem lhe indicou, onde o pegou, porque o leu, etc.)
13. Das coisas que você mais gosta de fazer, que lugar a leitura ocupa?
14. Você está lendo algum livro atualmente? Qual?
15. Em média, quantos livros lê por ano?
16. Você gosta de ler?

Questões sobre os livros da coleção:

17. Qual sua opinião sobre:

a. O tamanho do livro.
b. O número de páginas.
c. A capa do livro.
d. O tamanho da letra dos textos.
e. As ilustrações.
f. As apresentações feitas antes de cada conto.
g. As indicações/orientações de leitura na margem dos contos.
h. Na sua opinião, o texto de apresentação do projeto foi útil? Por quê?
i. Os dados biográficos foram úteis para sua leitura? De que maneira?
j. A apresentação do autor foi útil para sua leitura? De que maneira?
k. Qual sua opinião sobre este projeto, de levar Literatura para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental?

18. O que você achou de receber o (s) livro (s) de presente?
19. A leitura deste(s) livro(s) contribuiu para sua formação literária?
20. A leitura contribuiu para o desenvolvimento do seu interesse literário por outras obras dos autores da coleção?
21. E em relação ao seu interesse pela literatura em geral: o projeto contribuiu para aumentar o seu interesse?
22. Você utilizou o livro apenas como leitura pessoal ou também o utilizou como material auxiliar em seu trabalho?
23. Você gostaria de sugerir algum (ns) autor (res) as próximas edições do projeto?
24. De cada um dos livros da coleção, qual você achou mais importante? (para a vida pessoal, profissional, etc)
25. Você já conhecia, já tinha lido algum outro texto dos autores? Já tinha ouvido falar neles?

ANEXO 3

Tabela 1

O que os professores declaram ter lido dos livros da Coleção:

O que leram	Quantos leram	Percentual válido
Introdução	8	2,5
Dados biográficos	3	0,9
Um ou outro conto	51	15,7
Algumas poesias	65	20,1
Todas as partes	17	5,2
Um ou outro conto e algumas poesias	21	6,5
Dados biográficos e um ou outro conto	3	0,9
Dados biográficos e algumas poesias	2	0,6
Introdução, dados biográficos e um ou outro conto	9	2,8
Introdução, dados biográficos e algumas poesias	7	2,2
Introdução, um ou outro conto e algumas poesias	4	1,2
Introdução e dados biográficos	5	1,5
Introdução e algumas poesias	8	2,5
Dados biográficos, um ou outro conto e algumas poesias	1	0,3
Introdução e um ou outro conto	2	0,6
Total dos que responderam	**206**	**63,6**
Não responderam	**118**	**36,4**
Total geral	**324**	**100**

ANEXO 4

Tabela 2

Livros e autores que foram citados na pergunta "Preferia que fosse outro livro?":

Categoria	Títulos e autores	Quantas vezes foi citado[33]
Livros de Literatura Brasileira	O tempo e o vento	1
	O grande mentecapto	1
	Helena – Machado de Assis	1
	Cecília Meireles	2
	Vinícius de Morais	1
	José Saramago	1
	Adélia Prado	2
	José de Alencar	1
	Rubem Alves	1
	Fernando Sabino	1
	Carlos Drummond de Andrade	3
	Bartolomeu de Campos Queirós	1
	Luís Fernando Veríssimo	2
	Guimarães Rosa	1
	"Vários escritores brasileiros. Temos obras primas! Moacir Scliar, Rubem Braga, chico Buarque – Leite Derramado".	1
Literatura Infantil	Carmela vai à escola	1
	Ruth Rocha	3
	O carteiro chegou	1
	"Livros de narrativas literárias infantis"	1
	"Livros de literatura infantil"	1
	"Livros mais a nível dos alunos."	1
Outro livros da Coleção Presente	Lima Presente	3
	Machado Presente	3
	Poesia	1
	Outros da coleção (sem citar títulos)	6
Outros	Seleções	1
	Crônica	1
	Tablet	1
	Coleção Ceale 5º ano	1
	Revistas de Alfabetização	2
	Livros das "sugestões de leitura" dos cadernos do PNAIC	1

[33] Um mesmo professor pode ter citado vários títulos ou autores, uma vez que a pergunta era aberta e ele podia se expressar como quisesse.