



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Marizeth Faria dos Santos

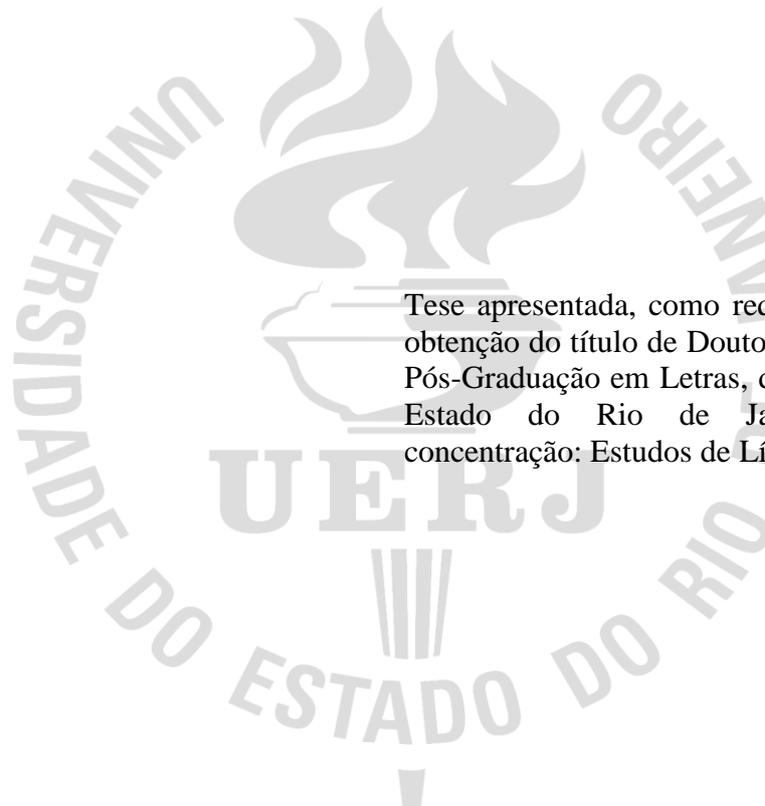
**Marcas linguísticas da fruição no discurso docente e seus ecos na
ressignificação da formação do aluno-leitor**

Rio de Janeiro

2021

Marizeth Faria dos Santos

Marcas linguísticas da fruição no discurso docente e seus ecos na ressignificação da formação do aluno-leitor



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S237 Santos, Marizeth Faria dos.
Marcas linguísticas da fruição no discurso docente e seus ecos na
ressignificação da formação do aluno-leitor / Marizeth Faria dos Santos. –
2021.
177 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Leitura - Teses. 2. Incentivo à leitura – Teses. 3. Leitores – Reação
crítica – Teses. 4. Universidades e faculdades – Corpo docente – Teses. I.
Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 028.6

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marizeth Faria dos Santos

**Marcas linguísticas da fruição no discurso docente e seus ecos na resignificação da
formação do aluno-leitor**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora, ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 25 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima da Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Regina Silva Michelli Perim
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dr. Fábio André Coelho
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Fernanda Farias Freitas
Escola SESC Barra

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

A TODOS que trazem em si a chama do encanto de querer transformar a si e ao outro, ininterruptamente, pelo potencial da arte literária para a constituição humana, intelectual e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe, Marilceia Conceição Faria dos Santos, por ser tesouro na minha existência e fundamental para os aprendizados mais profundos e grandiosos que vivenciei e continuo tendo o privilégio de ter, como seres inacabados que somos.

Às pessoas que tenho o privilégio de ter como família do coração, da alma e que ultrapassam o laço consanguíneo. Em especial, entre elas, a minha prima Marta Valéria Monteiro Faria Benites, a irmã com que Deus me presenteou e me confirmou que a pesquisa não é ação tão solitária como naturalmente acaba se configurando pelo exercício de sua construção, mas que, mesmo imersa nesta atividade acadêmica, sempre tenho a presença, as atitudes de apoio e de amor incondicionais para as fases mais desafiadoras de todo o processo do fazer, do viver, para ultrapassar quaisquer situações que pareçam impedimentos.

Aos amigos e amigas, sempre presentes física ou vibratoriamente, em diversas fases dessa trajetória tão intensa e preciosa para mim. A alguns, inclusive e em especial, pelo apoio técnico, especializado e operacional. Todos sempre com tanta ternura, doação e generosidade.

Aos gestores que se propuseram gentilmente a oferecer a valiosa contribuição de seus relatos para a viabilização de estudos imprescindíveis desta pesquisa, revelando seus depoimentos sobre as trajetórias como leitor e sobre suas percepções acerca da experiência do A Voz/Ver do Leitor em Niterói.

Aos gestores que apoiaram e viabilizaram, com reconhecimento e incentivo da pesquisa-ação em seu município, valorizando o aprendizado e o crescimento intelectual e profissional, por meio da realização de parte da pesquisa de campo na região Sul do país.

Aos meus alunos, aos amigos e aos colegas professores que sempre me inspiraram a buscar conhecimento teórico e prático, indissociavelmente, no incansável e eterno desejo de oferecer e ser o melhor que eu já pude antes em cada novo fazer pedagógico.

À toda a minha história de leitora, que me proporciona a convicção de ser e de continuar expandindo sempre a potência e o valor que reside em constituir-se um professor-fruição.

À minha orientadora e a todos os professores e professoras que sempre incentivaram o processo de “travessia”, no sentido profundo trazido poeticamente pela prosa de Graciliano Ramos, ampliando o olhar para a trajetória da pesquisa, mais do que para o ponto de chegada, visto que a medida do triunfo de uma tese é melhor experienciado quando o caminhar é intenso em cada detalhe, bem direcionado/ articulado e bem fundamentado, ou seja, reside no processo. Isto é, gratidão a todos que sempre me inspiram a querer, a todo novo instante, dedicar o meu melhor em cada fazer.

...

Como um rio, que nasce de outros, saber seguir junto com outros sendo e noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim.

Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda.

Como um rio.

Thiago de Mello

RESUMO

SANTOS, Marizeth Faria dos. *Marcas linguísticas da fruição no discurso docente e seus ecos na ressignificação da formação do aluno-leitor*. 2021. 177 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa estuda marcas linguísticas expressivas no discurso de professores participantes de ações projeto de leitura A VOZ/VEZ DO LEITOR reveladoras da fruição em sua trajetória de professor/leitor e, em que medida a sua formação deste pode ser determinante para formar alunos leitores-fruição. Investiga se tais marcas linguístico-discursivas, carregadas de subjetividade, expressam, na trajetória de leitores docentes, a presença da fruição, com potencial de, por meio de uma prática pedagógica autêntica, ressignificar a formação de alunos-leitores-fruição, contribuindo para uma sólida construção de identidade e autonomia leitoras. Os aportes teóricos que constituem base para o desenvolvimento desta pesquisa correspondem à confluência das teorias linguísticas e estudos voltados para a abordagem de texto e de discurso, priorizando as contribuições oferecidas por Bakhtin, Brait, Charaudeau, Maingueneau, Koch, Fávero, Orlandi. Além desses, foram fundamentais as reflexões sobre leitura e ensino de Abreu, Barthes, Freire, Geraldi, Kleiman, Lajolo, Pennac, Silva, Vargas, Yunes, Zilberman, além das contribuições filosóficas de Harbermas e Heidegger. Acrescentam-se as bases gramaticais para as análises dos fatos linguísticos nos depoimentos docentes e, em alguns destaques, discentes, investigados sob a luz dos estudos de Azeredo, Bechara, Cunha, Perini, Vilela & Koch, Mateus *et alli*, Neves. Nesse sentido, o *corpus* foi analisado, numa perspectiva intercomunicante, dos aspectos qualitativos e dos quantitativos, considerando professores de diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental II em 3 redes públicas municipais distintas: de Niterói (RJ), de Canela (RS) e de Nova Petrópolis (RS). Tal análise comparativa teve o intuito de observar, por meio de uma pesquisa-ação, em cidades com próximos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as aproximações e divergências de elementos relevantes na formação do professor e do aluno leitores em regiões distintas do sistema educacional e histórico-cultural brasileiro, a partir de vivências em práticas leitoras do A VOZ/VEZ DO LEITOR e estudo de depoimentos, para verificar o papel fundamental da fruição no percurso de leitor do professor e os respectivos ecos para formar o aluno-leitor.

Palavras-chave: Formação do Leitor. Fruição. Identidade e Autonomia Leitoras

ABSTRACT

SANTOS, Marizeth Faria dos. *Linguistic marks of fruition in the teaching discourse and its echoes in the resignification of the student-reader* 2021. 177 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research studies significant linguistic marks in the speech of teachers, who took part into actions of the reading project “The voice/turn of the reader” which reveal the fruition in his/her path as a teacher/reader and to what extent his/her training shall be decisive for the formation of reader/fruition students. It investigates if such linguistic discursive marks, full of subjectivity, express in the path of teacher-readers the presence of fruition with a potential to, through a genuine pedagogical practice, give new significance to the development of reader-fruition-students; so far, contributing to a solid construction of identity and reading autonomy. The theoretical input, which is the basis for the development of this research, reflects the junction of linguistic theories and studies dedicated to the approach of texts and discourse, prioritizing the contributions offered by Bakhtin, Brait, Charaudeau, Maingueneau, Koch, Fávero and Orlandi . Besides, it had been essential the reflections about reading and teaching observed in Abreu, Barthes, Freire, Geraldi, Kleiman, Lajolo, Pennac, Silva, Vargas, Yunes and Zilberman . Furthermore, it had been considered the philosophical contribution from Harbermas and Heidgger. Moreover, the grammatical basis to the analyses of the linguistic facts seen on the teachers’ talk and, in some cases, students’ is added; this scanning took into account the studies of Azeredo, Bechara, Cunha, Perini, Vilela & Koch, Mateus et alli, Neves. Hence, the corpus was analyzed into the intercommunicating perspective of the qualitative and quantitative aspects. Therefore, it considered teachers inserted in different curriculum components of the elementary school (from the sixth to the ninth year) located in three distinct public educational systems: Niterói (RJ), Canela (RS) and Nova Petrópolis (RS). Such comparative analyses aimed to observe, through an action-research, cities that present a considerable equivalence in their Human Development Indices, especially the Basic Education Development Indices. Also, the analyses focused on the similarities and divergences of elements in the education of teachers and students, considering those different regions already mentioned along with different educational systems, varied historical cultural background and experiences obtained on the reader training on the Voice/turn project. At last, it considered the study of the statements, to verify the fundamental role of fruition in the teacher’s path as a reader and its respective consequences for the student-reader education.

Keywords: Reader formation. Fruition. Identity and Autonomy in Reading

RESUMEN

SANTOS, Marizeth Faria dos. *Marcas lingüísticas de fruición en el discurso docente y sus ecos en la resignificación de la formación del alumno-lector*. 2021. 177 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta investigación estudia las marcas lingüísticas expresivas en el habla de los docentes que participan en las acciones del proyecto de lectura LA VOZ / VEZ DEL LECTOR revelando la fruición en su trayectoria como profesor / lector y, en qué medida su formación puede ser determinante para formar alumnos-lectores-fruición. Se investiga si tales marcas lingüístico-discursivas, cargadas de subjetividad, expresan, en la trayectoria de enseñar a los lectores, la presencia del disfrute, con la potencialidad, a través de una auténtica práctica pedagógica, de resignificar la formación del alumno-lector-fruición, contribuyendo a una construcción sólida de la identidad y autonomía del lector. Los aportes teóricos que constituyen la base para el desarrollo de esta investigación corresponden a la confluencia de teorías y estudios lingüísticos centrados en el enfoque del texto y el discurso, priorizando los aportes ofrecidos por Bakhtin, Brait, Charaudeau, Maingueneau, Koch, Fávero, Orlandi. Además de estos, fueron fundamentales las reflexiones sobre lectura y enseñanza de Abreu, Barthes, Freire, Geraldi, Kleiman, Lajolo, Pennac, Silva, Vargas, Yunes, Zilberman, además de los aportes filosóficos de Harbermas y Heidegger. Las bases gramaticales para el análisis de hechos lingüísticos se agregan en los enunciados docentes y, en algunos aspectos destacados, los estudiantes, investigados a la luz de los estudios de Azeredo, Bechara, Cunha, Perini, Vilela & Koch, Mateus et alli, Neves. En este sentido, el corpus fue analizado, en una perspectiva intercomunicativa, desde aspectos cualitativos y cuantitativos, considerando docentes de diferentes componentes curriculares de Educación Primaria II en 3 redes públicas municipales diferentes: de Niterói (RJ), de Canela (RS) y de Nova Petrópolis (RS). Dicho análisis comparativo tiene como objetivo observar, a través de una investigación-acción, en ciudades con Índices de Desarrollo Humano (IDH) cercanos, con énfasis en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), las aproximaciones y divergencias de elementos relevantes en la formación de docentes y estudiantes lectores en diferentes regiones del sistema educativo e histórico-cultural brasileño, a partir de experiencias en prácticas lectoras de A VOZ / VEZ DEL LECTOR y del estudio de testimonios, para verificar el papel fundamental de la fruición en la trayectoria de lector del profesor y los respectivos ecos para formar el alumno-lector.

Palabras clave: Formación del lector. Fruición. Identidad y Autonomía Lectoras

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Sujeitos entrevistados e participantes dos encontros interativos.....	108
Tabela 2 – Escolhas linguístico-discursivas.....	112
Tabela 3 – Memórias acionadas como expressão da fruição nas trajetórias dos professores entrevistados.....	124
Tabela 4 – Relações entre a historicidade de leitor do professor e o seu autorreconhecimento como professor de leitura.....	125
Tabela 5 – IDH e IDEB de cada <i>locus</i>	136
Tabela 6 – Práticas de sala de aula voltadas para o ensino de leitura apontadas.....	137
Gráfico 1 – Arquivo da Fundação Municipal de Educação de Niterói e Fundação Getúlio Vargas.....	139
Tabela 7 – Sobre a mudança de preferências leitoras dos professores – por acréscimos apenas ou por supressões de interesses anteriores.....	146

ABREVIATURAS E SIGLAS

PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
AD	Análise do Discurso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
EJA	Educação de Jovens e de Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
MAC	Museu de Arte Contemporânea de Niterói/ RJ
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A TRAJETÓRIA DO A VOZ/VEZ DO LEITOR: DE UMA AÇÃO DE SALA DE AULA A UM PROJETO DE LEITURA INSTITUCIONAL	22
2	LEITURA: SABER E SABOR	30
2.1	Dimensões da leitura	30
2.2	A leitura na escola	39
3	A FRUIÇÃO PELA LEITURA – LUGAR COMUM, VIVÊNCIA DE POUCA RELEVÂNCIA OU VALOR FUNDAMENTAL NO APRENDIZADO E NA FORMAÇÃO DO LEITOR?	45
4	O ACESSO À DIVERSIDADE DE GÊNEROS: AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO-TEXTUAL E DA COMPETÊNCIA PARA A ESCOLHA DE REPERTÓRIO DE LEITURAS	60
4.1	Do mero contato ao domínio composicional	61
4.2	Possibilidades existentes no trabalho com os “direitos imprescritíveis do leitor”: um investimento na liberdade do aluno-leitor se bem direcionada no espaço de ação docente	64
4.3	Contribuições de teorias do estudo de gêneros para uma análise de textos autobiográficos	66
5	A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO, O EXISTENCIALISMO E A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO: BASES PARA UM ESTUDO DE REGISTROS DE MEMÓRIAS DE LEITORES E DE MEDIADORES DE LEITURA	74
5.1	A relação de subjetividade e as vozes que se entrecruzam nos discursos	74
5.2	A natureza argumentativa da linguagem	78
5.3	Contribuições filosóficas: o existencialismo de Heidegger e o “Agir Comunicativo” de Jürgen Habermas	81
6	METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO	88
6.1	Parâmetros da escolha dos municípios	88
6.2	Os Encontros/Formações Continuadas com os Professores e As Rodas de Leitura com os alunos	90

6.3	Investigação sobre os Depoimentos: registros de memórias e histórias de leitura.....	94
7	ALGUNS FATOS LINGÜÍSTICOS RELEVANTES NO ESTUDO DOS DISCURSOS DOCENTES.....	98
7.1	Abordagens gramaticais acerca das marcas linguísticas recorrentes nos discursos.....	99
7.1.1	<u>Construções apositivas e construções predicativas.....</u>	99
7.1.2	<u>Formas nominais de infinitivo.....</u>	102
7.2	Discursos de alunos participantes do A VOZ/VEZ DO LEITOR.....	103
8	ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO <i>CORPUS</i> A PARTIR DOS FUNDAMENTOS ABORDADOS.....	107
	CONCLUSÃO: POR UMA TEORIA DA FRUIÇÃO NA BASE FORMADORA DO LEITOR.....	148
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICE A – Registros de memórias... Depoimentos – <i>A voz/vez do leitor</i>.....	166
	APÊNDICE B - ... E depois de participar do projeto <i>A voz/vez do leitor</i>: um diálogo entre a formação do professor e do aluno no universo da leitura/fruição.....	170
	ANEXO A – Ambientação dos encontros.....	173
	ANEXO B – Interações com professores e com alunos.....	174
	ANEXO C – Escola Sem Muros: exemplo de situação amostral da participação ativa das famílias em momentos de leitura e de produção.....	175
	ANEXO D – Divulgações de produções dos alunos.....	176

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda marcas linguísticas expressivas no discurso de professores participantes de atividades planejadas a partir do projeto de leitura autoral, intitulado *A VOZ/VEZ DO LEITOR: um diálogo entre a formação do professor e do aluno no universo da leitura-fruição* – desenvolvido e coordenado pela pesquisadora na Rede Municipal de Ensino de Niterói, RJ -, como elementos reveladores da presença ou não da fruição em sua trajetória de professor-leitor, com o intuito de investigar em que dimensão esse fator revela aspectos de sua prática de sala de aula determinantes para seu papel fundamental de formador de alunos leitores. Tais construções representam marcas linguístico-discursivas carregadas de subjetividade em tal nível que demonstram a trajetória de leitor dos docentes. E, quando esse profissional reflete sobre aspectos de sua trajetória de leitor, é possível que seja conduzido à descoberta ou redescoberta da fruição em seu próprio percurso leitor, repensando sua própria formação e práticas, em imprescindível reconhecimento do valor e do potencial que sua historicidade e suas ações apresentam para interferir profundamente no processo de constituição de um aluno leitor-fruição.

Cumprido esclarecer o uso dos sintagmas “aluno-leitor”, “professor-leitor”, “leitor-fruição” e as justaposições com valor semântico de fusão dos sentidos representados e pretendidos para os termos “aluno leitor-fruição” e “professor leitor-fruição” nesta pesquisa. As nomenclaturas foram atribuídas para melhor demonstrar os sentidos priorizados na abordagem desenvolvida. O aluno, por ser compreendido como um ser social que se encontra em constante processo de letramento no decorrer de sua história de vida e de desenvolvimento cognitivo em diferentes etapas escolares ou extraescolares, sistemáticas ou assistemáticas, precisa ser observado como leitor quando considerado em quaisquer de suas fases/níveis de escolarização, conforme os seus conhecimentos de mundo, os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos textuais e composicionais que apresentam e revelam. Por outro lado, a pesquisa considera um leitor-fruição aquele que foi afetado, em seu processo de formação, pela fruição no universo da leitura, como se este elemento tenha representado uma via de acesso, um disparador determinante ou ao menos influenciador de seu ato de seguir e de desejar seguir na construção de seu percurso individual de leitor. Para corroborar com tais compreensões, o capítulo 3 aprofundará o tratamento teórico dado à fruição e o alcance de sua aplicabilidade prática e pedagógica.

Ser um professor de leitura representa uma atribuição essencial daqueles que atuam em todos os níveis de ensino e em todos os componentes curriculares, e não apenas do professor de Língua Portuguesa. Para uma prática pedagógica autêntica, o professor que busca os sentidos de suas próprias histórias de leitura apresenta melhores condições de significar e/ou ressignificar a sua constituição primordial - que antecede a sua formação profissional - e refletir sobre o seu papel transformador das bases que definirão a postura de seus alunos diante do universo da leitura, dentro ou fora do ambiente escolar. Quando o docente interfere e ressignifica de fato a formação de alunos leitores-fruição, contribuindo para uma sólida construção de identidade e autonomia leitoras, tais alunos passam a desejar a leitura fruição e a encontrar o gosto, de forma ampla, pela busca do saber, do conhecimento. Até mesmo as leituras mais utilitárias passam a constituir, com novo sentido, o ininterrupto processo de aprender e ser no mundo, tornando o sujeito um ser crítico que seguirá na construção de sua trajetória leitora, independentemente dos seus professores e da escola.

Mais importante do que um projeto de leitura com foco nos alunos leitores é um projeto que se volte também para o professor, visto que este, uma vez afetado, poderá reconhecer-se um leitor- fruição autêntico, em ação permanente e multiplicadora fundamental de formação de leitores também fruição, em todos os locais e áreas de conhecimento em que atue. Isso porque não basta dar conselho ou ensinar alguma teoria que não se vivencie e da qual não se constitua um exemplo verdadeiro. Dado o valor da historicidade do professor como fundamental no processo de formação e afetação do aluno leitor, é imprescindível lançar o olhar e as práticas, se não simultaneamente, até mesmo de forma anterior, para iniciar todo o processo de reflexão teórica e de ação voltados para a constituição de leitores.

Num contexto educacional brasileiro em que a maior parte das iniciativas de formação do leitor são focadas somente nos alunos e que os índices nacionais de proficiência leitora e de alfabetização apontam para o fracasso escolar, com destaques de crescimento muito isolados, torna-se urgente refletir sobre caminhos que busquem transformação paralela do professor e do aluno em sua formação como leitor. Os dados de baixos índices nacionais no desempenho escolar são resultados apresentados por uma avaliação que inclui uma série considerável de habilidades de leitura na sua enumeração de competências priorizadas, a exemplo da Prova Brasil, e contribuem, embora na perspectiva da Avaliação Externa do Ensino Básico, para a confirmação dos entraves e dos fracassos existentes no processo de alfabetização e de letramento na rede pública de ensino no Brasil.

Acrescentam-se a esses dados, também, aqueles obtidos por parâmetros internacionais, pela avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que corroboram para a confirmação de tais problemas. Tal quadro nacional reúne, na composição do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) das diferentes cidades do país, um parâmetro comparativo muito significativo e determinante para este trabalho, especialmente no que diz respeito à escolha das cidades brasileiras consideradas para a metodologia desta pesquisa-ação.

A delimitação das regiões escolhidas para a realização das ações e, conseqüentemente, para a composição do *corpus* de análise consideraram, inicialmente, 4 cidades do Brasil, com base na aproximação do fator alto de IDH apresentado por elas na pesquisa nacional realizada em 2010 (a avaliação seguinte só seria disponibilizada pelo Censo do IBGE em 2020, pois ocorre a cada 10 anos) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais – no que diz respeito ao aprendizado em competência leitora. As cidades foram as seguintes, na sequência de busca da realização e a partir de documento de apresentação/solicitação formal da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro): Niterói – RJ, com IDH 0,837 e IDEB 3,8; Gramado – RS, com IDH 0,764 e IDEB 4,8; Canela – RS, com IDH 0,748 e IDEB 4,6; e Nova Petrópolis – RS, com IDH 0,780 e IDEB 5,8. Destaque-se, no entanto, conforme estará esclarecido pontualmente no capítulo 6, adiante, a exclusão de Gramado do cenário das ações e das análises propostas e formalizadas, inicialmente, por ambas as partes institucionais.

Outro fator motivador de tal análise comparativa refere-se às diferenças culturais das duas regiões - Sudeste e Sul do Brasil -, o que certamente interferirá nos discursos dos entrevistados e na maior riqueza das análises contextuais distintas e com elementos extralinguísticos também diferenciados para interlocutores que desempenham papéis socioprofissionais semelhantes, mas que apresentam uma constituição sócio-histórica e cultural com especificidades significativas em seu percurso leitor. Tal análise contribuirá para uma maior profundidade da investigação a partir de amplos parâmetros comparativos por meio da Análise do Discurso (doravante referida por AD), voltada para a Teoria Semiollingüística do Discurso e da Lingüística do Texto.

Outro elemento relevante para a escolha das regiões neste estudo comparativo também reside na multiplicidade e na riqueza de informações oferecidas por cidades de duas regiões de destaque no cenário de desenvolvimento nacional - o Sudeste e o Sul -, que, embora estejam inseridas num contexto comum sob a perspectiva de um mesmo sistema

educacional brasileiro (logo, mesma formação discursiva), apresentam uma realidade cultural bem distinta, com características específicas que certamente interferem em escolhas definidoras de práticas de sala de aula, visões e posicionamentos discursivos diferenciados no que tange ao modo de ver e de ser professor de leitura por meio do componente curricular em que cada docente atua. Esses elementos são reveladores significativos de enorme potencial empírico nesta investigação. Os fatores culturais e sociais são constitutivos do modo de organização do discurso do público produtor dos depoimentos e, portanto, contribuirão para a verificação mais legítima e profunda da hipótese de investigação, visto que a confirmação qualitativa dos dados acerca da tese, em *loci* distintos e sob influências e historicidade também diversas, amplia a validade dos resultados obtidos e das conclusões apontadas.

A pesquisa abordará, no referido *corpus*, o valor de determinadas construções presentes no discurso de professores como mecanismos linguístico-discursivos reveladores do papel fundamental da fruição como fator capaz de redimensionar a formação do professor-leitor e seus ecos consistentes na formação do aluno-leitor na escola e, por extensão e consequência, do processo que se iniciou fora dela, a partir da construção de uma identidade leitora e de uma postura autônoma no percurso de cada sujeito-leitor. Propõe-se, em tal estudo, verificar que a perspectiva da experiência leitora que considera a fruição como fator imprescindível e basal nas práticas escolares e que a garantia de valorização das preferências leitoras ressignificam o percurso de um leitor.

Pretende-se perceber como tal ressignificação representa um impulso sólido na busca discente autônoma e crescente quanto aos níveis que o leitor vai alcançando a partir do movimento ininterrupto e espontâneo de novas leituras, inclusive para funções sociais outras que, algumas vezes, no decorrer da vida prática cotidiana, nem sempre incluirão o elemento prazer no nível aqui enfatizado, por meio da focalização do leitor literário. Nesse contexto, algumas leituras serão, conseqüentemente, realizadas com o propósito delimitado ou exigido pelo momento social daquele mesmo leitor, por haver imprimido o valor para dada circunstância que signifique para si uma tal necessidade, mesmo que por motivação objetiva e pragmática, que não será mais árdua para um leitor que tenha vivenciado a leitura-fruição em sua trajetória e experienciado o “Apesar de vós” referido por Rousseau, quando afirma que “uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento com o qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar, apesar de vós” (*apud* PENAC, 1993: 53).

Para desenvolver essa perspectiva, diversas são as questões que precisam ser problematizadas, refletidas e até desconstruídas. O discurso de que o trabalho com o prazer da leitura é prioridade e lugar comum em diversas ações no decorrer das últimas décadas no Brasil é uma das altamente recorrentes afirmações que surgem em discussões sobre o ensino de leitura na escola ou em ações isoladas de determinados projetos. Isso conduz ao questionamento sobre a possibilidade de que a noção de prazer tenha sido tomada como lugar comum de todas as iniciativas.

No entanto, cabe problematizar se o tão visitado “prazer” tem atingido a dimensão semântica do nível de encantamento que esta pesquisa pretende atribuir empiricamente para o estudo de uma possível teoria da fruição que revele o caráter fundamental deste elemento na trajetória do sujeito leitor. Será, portanto, que a noção de “prazer de ler” de quem afirma isso não se limita a reproduzir o que parece óbvio teoricamente para o profissional que a declara, motivado, muitas vezes, apenas por sua própria visão e trajetória, sem um sair de si no momento de seu planejamento das vivências literárias para se projetar no universo de seu interlocutor no que tange à experiência leitora dele? Até que ponto esse profissional que corrobora com o senso comum já refletiu sobre as diferenças teóricas entre o prazer de ler e a fruição, num sentido mais profundo, teórico-prático? Em que sentido a historicidade de leitor do aluno e seu contexto sócio-histórico e cultural são considerados, de fato, nos planejamentos dos professores dos diferentes componentes curriculares nos anos finais?

Parece haver um abismo entre as experiências lúdicas e sedutoras de leitura realizadas com ênfase no ensino de leitura dos anos iniciais – Fundamental I –, e as ações voltadas para o mesmo ensino, já nos anos finais do ensino básico – Fundamental II – num momento em que os professores de todas as disciplinas passam a tornar-se professores de leitura – sabendo-se que deveriam assumir-se como tal –, apesar da estruturação curricular diferenciada dividida por disciplinas. Há insistentes esforços para o rompimento dos limites conteudísticos, questionados e repensados pela interdisciplinaridade, (que não é objetivo central desta pesquisa, mas também torna-se tangível nesta abordagem) que consideram a fantasia e o jogo de conquista – sedução e persuasão – do leitor como fundamentais na interlocução que se estabelece. O trabalho com a leitura literária em todas as disciplinas representa uma potente possibilidade interdisciplinar e fortalece o compromisso de todos os professores das diferentes áreas do conhecimento com o ensino da leitura e da escrita, além de, significativamente, tornar sólido e de qualidade o aprendizado do aluno nos níveis de ensino em que esteja.

Com pretensão de refletir sobre o cenário descrito, analisar os discursos dos sujeitos nele envolvidos e os fatores que incidem, direta ou indiretamente, no referido abismo que parece seguir como uma espécie de silenciamento do processo escolar que antecede o Ensino Fundamental II, a pesquisadora percebeu a necessidade de optar pela metodologia da pesquisa-ação. Tal metodologia propicia a investigação e o recolhimento de dados ao mesmo tempo em que ocorrem vivências teórico-práticas planejadas com o propósito de provocar questionamentos e contribuir para novas posturas diante do ensino. Os procedimentos metodológicos serão detalhados minuciosamente antes do desenvolvimento da análise do *corpus* linguístico-discursivo e sob a luz da Teoria Semiolinguísta do Discurso e da Linguística do Texto, no capítulo 6.

Entre esses e outros desdobramentos das questões envolvidas na proposta deste estudo, destaca-se o problema central da tese em foco e que diz respeito à seguinte pergunta: a historicidade de leitor do professor, se afetada pela leitura-fruição, cria condições para que ele contribua e interfira consistentemente na formação de alunos leitores-fruição, com autonomia e identidade leitoras? A busca de fundamentos e de evidências que respondam a este questionamento é impulsionada pela hipótese de que a história e a formação dos professores ecoam na formação dos alunos-leitores, especialmente, no que se refere ao componente constitutivo da fruição. Portanto, o professor leitor-fruição terá uma probabilidade de, pelo exemplo e pelas estratégias de sedução e persuasão de um discurso reconhecidamente autêntico, formar alunos leitores-fruição. Acredita-se que isso ocorrerá na mesma proporção em que um professor não-leitor-fruição, embora incluindo atividades de incentivo à leitura, terá maior probabilidade de alcançar o insucesso de suas ações formadoras de leitores e, inclusive, talvez, passando às frases recorrentes que culpam a não afetação pela ocorrência do “desinteresse por tudo” por parte dos alunos, o que não procede quando a condução em direção ao encantamento é feita pelas mãos de alguém que, sincera e autenticamente, encanta-se com o universo da leitura.

Investir na formação de leitor-fruição do professor de todos os componentes curriculares, e não apenas daqueles que atuam no ensino da Língua Portuguesa, tornou-se uma tarefa imprescindível para um projeto eficiente de formação de alunos leitores, não bastando às políticas públicas ou às iniciativas de outra natureza o foco apenas no público discente infantil, juvenil ou adulto dos anos iniciais ou finais da educação básica. Portanto, com um propósito metalinguístico, foram realizadas oficinas/encontros teórico-práticos com professores atuantes em salas de aula das três redes municipais referidas em todas as

disciplinas que integram o currículo dos anos finais do ensino fundamental, numa fase anterior à coleta dos depoimentos desses mesmos profissionais participantes e da análise dos dados linguístico-discursivos, qualitativos e quantitativos. A referida metodologia encontra-se exposta no capítulo 6.

Vale destacar que o caráter metalinguístico da ação com os docentes reside, conforme detalhado no item 6.2, em diferentes fatores do processo enunciativo das interações, com destaque para o fato de que o professor expressará a sua metodologia sobre o ensino de leitura a partir da apresentação de sua própria prática de ensino e planejamento de uma proposta de trabalho com a leitura literária em sua sala de aula, bem como vivenciará a própria fruição para teorizar sobre ela e compreender a presença e/ou o valor deste elemento na sua formação e na de seu aluno.

Posteriormente aos momentos formadores com os professores, ocorreram ainda Rodas de Leitura planejadas com uma das turmas de um grupo de professores participantes da fase metodológica anterior. Os docentes que se apresentaram desejosos de construir, em diálogo com o planejamento da pesquisadora, o encontro de dinamização da leitura com seus alunos em uma das manhãs de sua rotina em sala de aula realizaram, em conjunto com a pesquisadora, a fase seguinte apontada. Tal movimento se propôs à realização, enfim, da transposição de todas as reflexões e aprendizados teorizados no estudo e nas práticas vivenciadas nos trabalhos com o grupo dos docentes para a prática do ensino de leitura com seus alunos na sala de aula, rompendo os limites curriculares das disciplinas, já que todos trabalharam o mesmo planejamento no decorrer das diferentes aulas daquele dia letivo. Essa fase da pesquisa-ação será relatada no item 6.3.

Os depoimentos de professores foram analisados de forma a observar o papel linguístico-discursivo de expressões de valor morfossintático e semântico-argumentativo, com ênfase na Análise do Discurso (Charaudeau: 2000a, 2000b, 1999; Charaudeau & Maingueneau: 2004; Maingueneau:1997, 2002), da Linguística do Texto (Azeredo: 2000a, 2000b; Kock: 2002, 2003, 2005, 2009, 2015; Vilela & Koch: 2001; Mateus *et al*: 2003) e das abordagens da Tradição Gramatical relevantes para o presente estudo (Cunha & Lindley: 1985; Bechara: 2001), reveladores do fator da fruição no discurso subjetivo da enunciação dos textos; também sob a ótica da análise de gêneros, segundo Bakhtin (1992, 2011, 2014) e com base nas contribuições acerca da abordagem metodológica da pesquisa biográfica a partir de Bragança (2011), Delory-Momberger (trad. Oliveira, 2012) e Kramer (1999). Os capítulos de

2 a 7 são voltados para os aprofundamentos teóricos que oferecem esses e outros subsídios necessários à fundamentação das análises e da tese em foco.

Para situar e ampliar a compreensão dos encaminhamentos teóricos e metodológicos, anteriormente aos capítulos mencionados, ainda no capítulo 1, é realizada a apresentação do projeto de leitura e de sua trajetória institucional, cujo desenvolvimento despertou, primordialmente, a pesquisadora para inquietações e observações que conduziram à presente investigação. Em seguida, o capítulo 2 pretende tratar de aspectos fundamentais sobre a leitura, tanto epistemologicamente a respeito do ato de ler em si mesmo quanto sobre fatores que interferem neste ato, no processo de letramento do sujeito leitor, dentro e fora do universo escolar. Serão abordadas as relações entre leitura e ensino, considerando o quadro nacional dos parâmetros que buscam nortear o ensino de leitura, propondo problematizações teórico-práticas que embasam sérias reflexões sobre o papel caleidoscópico da visão que documentos como PCN e BNCC repercutem nas ações pedagógicas estaduais e municipais e nos índices do IDH e do IDEB. Nesse sentido, poderão tornar-se perceptíveis distanciamentos entre as noções de textos/discursos e das enunciações possíveis e reais em cada contexto situacional.

Na progressão dos capítulos, o terceiro deles propõe-se ao questionamento de três perspectivas em torno do valor atribuído à fruição pela leitura no ensino. Pretende-se, com isso, problematizar a visão minimalista que reside em percebê-la como lugar comum de toda e qualquer iniciativa voltada para o ensino de leitura ou como um fator sem importância no propósito de formar leitores, com vistas à chegada a um terceiro tratamento, divergente dos dois outros, que considera esse fator imprescindível e fundador em qualquer aprendizado significativo direcionado à formação de um leitor. Este último representa a busca científica de que esse elemento seja reconhecido como um disparador primordial do movimento de formação de um leitor, que continuará o seu percurso de construção identitária e autônoma no âmbito literário e não literário, ampliando o seu conhecimento enciclopédico, textual, linguístico e comunicacional, independentemente da fase escolar.

A opção de investigar a formação do perfil e do percurso de leitor dos professores como caminho eficaz de alcançar o sucesso na formação de alunos-leitores, ambos no universo da fruição, conduz a evidências muito relevantes no cenário da educação básica. Uma delas aponta para a percepção do quão fundamental é comprovar que a natureza de tal formação leitora não deve ser compreendida como algo de cunho apenas teórico ou acadêmico, mas teórico-prático, sabendo-se que este é o maior desafio educacional, que precisa ser tomado como pré-requisito para a atuação de um professor do Fundamental I ou II

que atue em qualquer área dos diferentes componentes curriculares. O professor precisa ser verdadeiramente afetado pela proposta de reconhecer-se ou tornar-se um professor leitor-fruição, considerando que assim serão rompidos os limites existentes entre as disciplinas/áreas do conhecimento, tornando todos, assumida e responsabilmente, professores de leitura.

Dessa forma, serão alcançadas, com solidez, ações e políticas de leitura que tenham eco duradouro na formação dos alunos e potencial para ultrapassar os muros da própria escola, sendo fator com poder transformador do sujeito, nos diferentes papéis sociais que assume no mundo. E isso ocorrerá numa cadeia contínua e crescente em suas interações sociais, pois o estudante dialoga, contagia/interfere – como fizeram os seus professores com ele –, com sua família e com outros sujeitos da sociedade, metaforizando um jogo em que uma peça, uma vez afetada, afeta a outra, ininterruptamente. Assim como é observado no jogo comunicativo de toda enunciação pela Teoria Semiolinguística do Discurso, tal ação se estenderá à formação do leitor, em nível docente ou discente.

Vale ressaltar outro aspecto extremamente significativo do sentido multiplicador e perene do investimento na formação teórico-prática do professor de todas as disciplinas em uma Rede Pública de qualquer instância: o fato de que, uma vez as transformações ocorridas na vida e na trajetória de professores estatutários, qualquer ação de resultado de excelência comprovado não estará mais submetida a interrupções/descontinuidades causadas por decisões distintas de grupos político-partidários diferentes que possam assumir o poder, por eleições, em qualquer parte do país. Os resultados já estarão na história de leitor de cada professor-leitor-fruição, que, por sua vez, formará indefinidamente novos alunos leitores-fruição e estes seguirão, com valor educacional imensurável, INDEPENDENTEMENTE DE NÓS.

1 A TRAJETÓRIA DO A VOZ/VEZ DO LEITOR: DE UMA AÇÃO DE SALA DE AULA A UM PROJETO DE LEITURA INSTITUCIONAL

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde está o palácio se não o fizerem ali?

Fernando Pessoa

O projeto denominado *A VOZ/VEZ DO LEITOR: um diálogo entre a formação do professor e do aluno no universo da leitura-fruição* diz respeito a uma proposta de letramento e de incentivo à leitura com o intuito de levar o aluno e o professor à descoberta ou redescoberta do prazer de ler, a partir da valorização de suas preferências leitoras, tendo em vista a construção de sua autonomia e identidade leitoras e a aquisição de conhecimentos linguísticos, textuais e comunicacionais. A proposta valoriza o estímulo à leitura e à formação do leitor como um dos compromissos centrais do ensino, nas diferentes áreas do conhecimento.

A meta fundamental desse projeto é a busca de um novo olhar sobre a leitura, em seus múltiplos aspectos, e a ampliação das práticas da leitura nas escolas, por meio do foco na qualificação continuada do professor dos diferentes componentes curriculares, no que diz respeito ao seu compromisso de professor de leitura e de sua responsabilidade mediadora na construção do percurso de leitor e de letramento de cada um de seus alunos, assim como com uma proposta de trabalho de dinamização de leituras e desenvolvimento de círculos de leitura com os alunos de uma Instituição - neste caso, a Rede de Ensino Pública Municipal. Para tal ação, considera-se fundamental a historicidade de cada leitor, professor ou aluno, como elemento capaz de garantir um portal de acesso ao universo do público a ser afetado e conquistado para uma busca espontânea, frequente e contínua da leitura, não apenas como um hábito, uma ação repetitiva internalizada, e sim, primordialmente, como uma atitude intencional e espontânea de crescimento intelectual, cognitivo e existencial.

Os maiores desafios do projeto em questão são ultrapassar ações impositórias e homogeneizantes de leitura na escola - sem abandonar o acesso e o conhecimento dos clássicos universais e regionais da literatura brasileira - e implementar um movimento ininterrupto de procura da leitura na perspectiva do saber e do sabor, não só pelos alunos, como também por familiares deles e pelos professores, funcionários, enfim, por toda a

comunidade escolar, de forma a alterar a visão do papel do ato de ler na escola e na vida dos envolvidos. Isso porque, sabendo-se que, uma vez diante de um novo aprendizado, acionado cognitivamente e atitudinalmente, todo ser humano conquista uma autonomia tal que, após esse processo efetivado, sua motivação para todas as leituras, sejam elas de natureza literária e/ou informativa ou mesmo técnica, terá uma significação outra que o moverá constantemente em direção a sempre novos objetos de leitura.

Foi nessa base teórica e perspectiva que a pesquisadora, em princípio, na sua prática de sala de aula, numa visão microestrutural, na E. M. Altivo César - Rede Municipal de Niterói, criou o projeto ora apresentado. Os fundamentos de suas ações foram sendo aperfeiçoados à medida em que, simultaneamente, refletia, amadurecia e registrava os parâmetros teórico-práticos de sua ação a partir da monografia final de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil - *Cada leitor, uma história* -, que desenvolveu no primeiro momento do Curso de Pós-Graduação na UFRJ, em 2002. As ações obtiveram resultados de sucesso na formação dos alunos leitores, tanto na perspectiva da fruição quanto no desenvolvimento cognitivo, linguístico, comunicacional e socioafetivo.

Os resultados em sala de aula - somados à constatação de que esse conjunto de necessidades retratava não só a realidade de algumas turmas de apenas uma escola da Rede Municipal de Ensino, mas também de todas as demais -, além da observação dos índices de pesquisa interna sobre o baixo rendimento escolar em Niterói, levaram a Coordenação de Língua Portuguesa – função exercida pela pesquisadora a partir de 2009 –, a lançar a proposta de projetar as ações de seu projeto de leitura numa amplitude macroestrutural, de forma a atingir as metas com todos os alunos de 3º. e 4º. Ciclos, no ensino regular e na EJA, na educação municipal de Niterói. Foi então que, em 2010, foi implementado o referido projeto autoral de leitura A VOZ/VEZ DO LEITOR, porém com recursos/investimentos institucionais e um crescente envolvimento de professores e alunos do Ensino Fundamental II, conforme demonstram dados de monitoramento das ações, cujos destaques serão apontados aqui, com base nos estudos realizados pela FGV (Fundação Getúlio Vargas), contratada à época para realização dos acompanhamentos quantitativos num denominado Painel de Controle dos projetos pedagógicos naquela gestão.

Vale ressaltar que os dados quantitativos referendavam/provocavam a qualificação contínua de todo o processo de desenvolvimento das etapas do programa de leitura, bem como validava as metas apresentadas e verificadas como alcançadas pedagogicamente. O programa estendeu-se até 2012, sendo descontinuado pela diferente

gestão político-partidária posterior, apesar dos dados quantitativos e qualitativos e de inúmeras solicitações formalizadas pelas unidades escolares e por grupos de alunos mobilizados pela reivindicação de continuação, afirmando o alcance exitoso do propósito formador e implementador de uma nova cultura de leitura nas escolas.

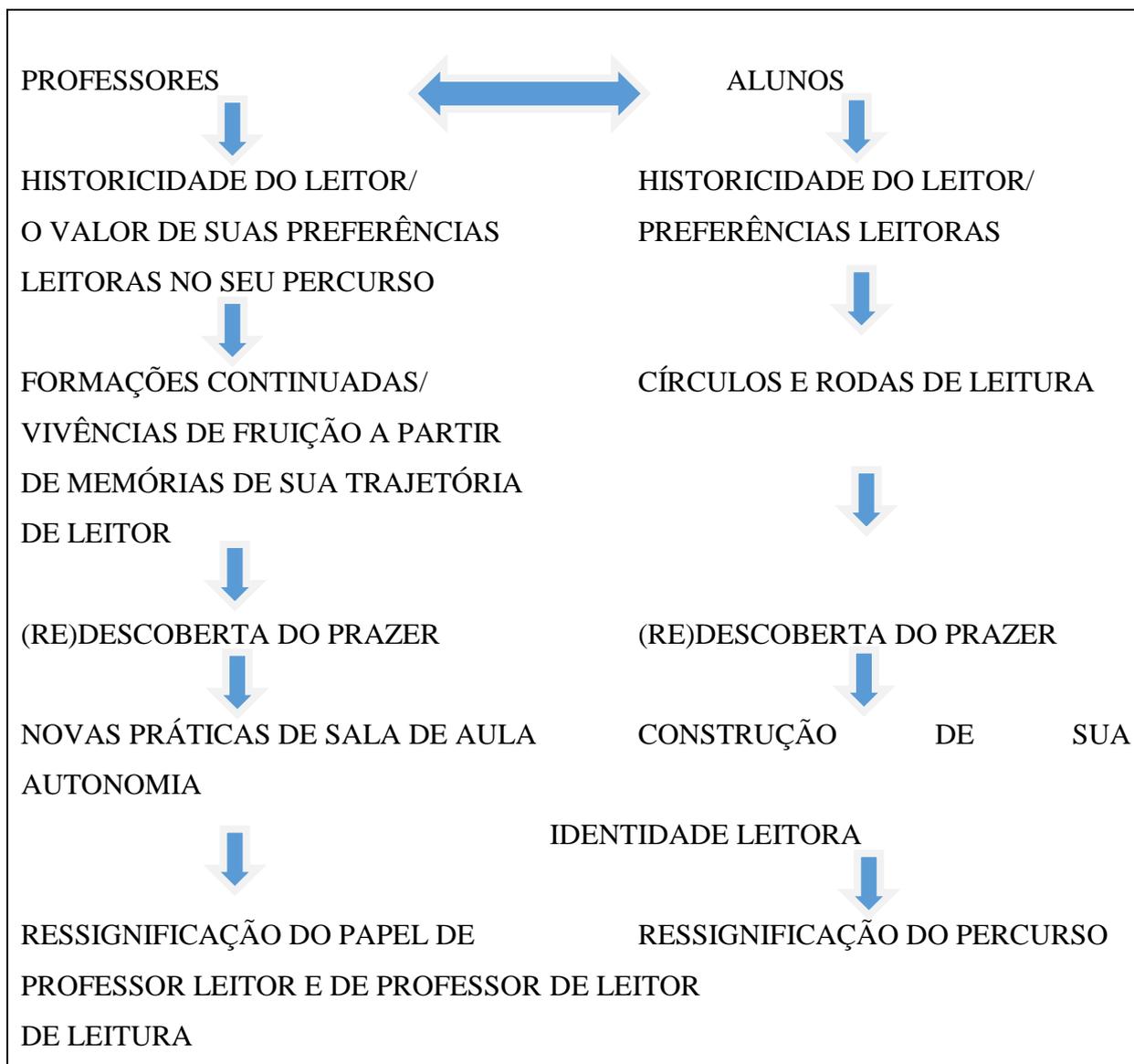
Diante de tais resultados na trajetória da pesquisadora, tornou-se visível a necessidade de investigar o valor da fruição e dos elementos teórico-práticos envolvidos na aplicabilidade das bases verificadas nessas duas experiências, uma microestrutural e a outra macroestrutural, por meio dos discursos de sujeitos envolvidos diretamente no processo de formação de leitores, no 3º. e 4º. Ciclos, em âmbito municipal, a partir da análise de conteúdo e de discurso de quem interferiu, vivenciou e foi afetado por essas práticas, inclusive com ecos posteriores, partilhando convicções e redesenhando suas ações, sua trajetória na sala de aula, nos espaços da escola e na vida acadêmica.

Outros aspectos importantes, observados nos resultados do desenvolvimento das ações, foram as fronteiras do projeto, pois o movimento da leitura ultrapassou os muros das escolas. Diversas famílias não só liam os livros com os estudantes, como participavam do incentivo no processo de leitura, diálogos e produções textuais e artísticas deles, algumas participando de rodas de culminância de círculos de leitura desenvolvidos no decorrer de cada semestre. Houve, portanto, uma reflexão e uma ampliação das práticas de letramento e da ressignificação dos próprios atos de ler e escrever, no sentido do redimensionamento do tratamento dado ao ensino de leitura em Língua Portuguesa e em todas as áreas de conhecimento do currículo da Rede.

Sobre as etapas de desenvolvimento da proposta, é fundamental compreender que o projeto é composto por ações simultâneas com dois públicos distintos: os professores de todos os componentes curriculares e alunos do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Niterói, regular e EJA. Para o primeiro deles, foram realizadas, regularmente, Oficinas de Formação Continuada, por escola, com toda a equipe docente de 3º. e 4º. Ciclos. Para o segundo público, os alunos, formaram-se círculos de leitura com 6 a 10 títulos, por semestre, selecionados com base no critério de consulta (votação por escola) das preferências atuais de leituras dos alunos, numa interseção entre títulos mais lidos pelos jovens no Brasil naquela época, títulos universais e do cânone literário brasileiro referendados para as faixas etárias. Havia, ainda, uma priorização da diversidade de gêneros e tipologias textuais, com o propósito de ampliar o acesso e a possibilidade de conhecimento enciclopédico sociocultural de cada aluno, permitindo a visita da arte literária e a dinamização das leituras em rodas

significativas, de modo bastante diverso, para alcançar os propósitos do programa de leitura já expostos anteriormente.

Tal desenvolvimento pode ser visualizado e compreendido sintética e sistematicamente pelo quadro a seguir:



Fonte: A autora, 2018.

Pode-se observar, no organograma anterior, que o título completo do projeto, *A VOZ/VEZ DO LEITOR: um diálogo entre a formação do professor e do aluno no universo da leitura-fruição*, já apresenta com clareza sua bipartida ação que, por ser realizada concomitantemente, resulta em desdobramentos de dimensões intercomunicantes no processo

interativo dos dois grupos, pois ao mesmo tempo em que os professores refletem, discutem e transformam suas práticas de letramento, seus alunos também passam por um processo de formação de leitor e são apoiados e estimulados uns pelos outros, numa interação que continuamente evolui na sala de aula e na rotina diária do ambiente escolar.

Vários professores de diferentes disciplinas do currículo inseriram, em seu planejamento de sala de aula, atividades que passavam a incluir as leituras que seus alunos estavam realizando com a profissional dinamizadora do projeto em sua escola, o que revelou uma reverberação intercomunicante das duas ações, que aparentavam ser isoladas inicialmente no trabalho com os dois públicos. Esse processo confirmou possibilidades interdisciplinares, transdisciplinares e multiculturais para o currículo da Rede, como exposto no próprio documento denominado Referencial Curricular de Niterói – 2010.

A dimensão intercomunicante das vivências, trocas e aprendizados entre os professores, os alunos, a equipe selecionada criteriosamente para a dinamização do projeto nas escolas e a pesquisadora e coordenadora do projeto, além de contribuir para os aspectos inter e transdisciplinares, bem como multiculturais, favorecia a aquisição de valores e de conhecimentos formais e informais, de caráter formador cidadão e humanístico globais e fundamentais no dia a dia educacional. Várias discussões e produções eram planejadas e aplicadas com foco comum, mas respeitando a competência pedagógica e criativa de cada dinamizador – com base em reuniões de equipe – e estes tinham o papel de construir tessituras enriquecedoras para cada leitura dos círculos constituídos, em meio a uma relação afetiva crescente estabelecida entre os sujeitos envolvidos e reunidos pelo mesmo interesse comum do título escolhido. Os alunos eram estimulados a extrapolações literárias e artísticas mediadas pelo referido dinamizador, para que pudessem, na prática, exercitar sua autonomia leitora, orientada por um professor dinamizador que estaria formando o sujeito leitor de forma que, sem perceber tão conscientemente, teria seu percurso identitário de leitor já iniciado no próprio ambiente escolar, sabendo-se que este se estenderia, numa crescente maturidade dos níveis de leitor e de leitura, também para sua vida extraescolar.

Vale ressaltar que os Círculos de Leitura se constituíam por inscrições espontâneas, após um período de divulgação planejada numa perspectiva de sedução e persuasão da linguagem e dos recursos extralinguísticos utilizados para a conquista dos possíveis alunos inscritos. Outro parâmetro era o de que um mesmo aluno poderia se inscrever formalmente em apenas um dos círculos em dado semestre, no entanto poderia participar informalmente dos encontros e das Rodas chamadas Espontâneas, surgidas em torno dos demais títulos. Isto

é, seria permitido a um mesmo aluno estar inscrito formalmente em 1 dos círculos (no qual recebia de presente aquele título para iniciar a sua própria biblioteca em casa e estaria presente em todos os encontros agendados, semanal ou quinzenalmente, para as mediações das Rodas de Leitura Específicas) e também inscrever-se informalmente em outros círculos também de seu interesse, para participar, com o título que pertenceria à sala de leitura de sua escola, por empréstimo, das Rodas de Leitura denominadas Espontâneas. Sendo assim, era estabelecido um circuito dos livros e uma oportunização de acessos e envolvimento maiores com diversos títulos.

Outro diferencial acompanhado e registrado pelos dinamizadores era a possibilidade de um aluno sentir-se no direito de solicitar a troca de círculo de leitura, embora já iniciado seu processo de leitura, quando afirmava, após algumas interações e interferências mediadoras de conquista por parte do dinamizador, que não havia se identificado com a natureza do livro que estava lendo. Quando isso ocorria, o aluno era direcionado para um outro círculo formal de seu interesse e preenchia-se a sua vaga nas rodas anteriores com outro que estava registrado na lista de espera, lista essa que era contemplada frequentemente conforme situações como a descrita e por organizações das Rodas Espontâneas. Esse mecanismo de circuito dos livros e liberdade de posicionamento bem fundamentado também é uma das bases de construção da autonomia.

Observou-se que o fortalecimento do discurso argumentativo do aluno, em seu processo de leiturização, ao lado do aparato teórico que sustentou cada planejamento prático, ampliaram elementos indispensáveis ao desenvolvimento global do aluno, como autoestima e autoafirmação como sujeito munido de melhores condições de comunicar-se e expressar-se, não apenas nos encontros propiciados pelas leituras, mas nos demais espaços escolares, como na sala de aula e nas suas relações sociais de forma ampla. Diversos professores das diferentes disciplinas e escolas destacaram para os dinamizadores, coordenação e/ou em atas de Conselho de Classe, o quanto alunos tornaram-se mais participativos e desejosos de expressar seus posicionamentos no decorrer das próprias aulas e diante dos conteúdos específicos das próprias disciplinas do currículo, mudando, em diversos casos, sua atitude diante do conhecimento e, inclusive, o seu comportamento em sala de aula (cf. estudos de caso, em análises de conteúdo e linguística de discursos de capítulo posterior específico).

Também contribuía para esse processo de aumento ou construção da confiança em seu potencial cognitivo, linguístico, discursivo e comunicacional o fato de o trabalho de leitura, com suas extrapolações e desdobramentos, ter sido feito por meio das Rodas de

Leitura que estimulavam e valorizavam as produções literárias e as diferentes manifestações criativas (vídeos, dramatizações, jogos, entre outras) dos alunos leitores, até mesmo por publicações (cf. ANEXO C) e/ou eventos de promoção e divulgação destas.

Corroborando para essa valorização, a própria pesquisadora, que não apenas coordenava a implementação das ações como também realizava as oficinas de formação dos professores nas escolas e da equipe de dinamizadores na sede da FME (Fundação Municipal de Educação), ia pessoalmente realizar com os grupos discentes as denominadas Rodas de Culminância (ocorridas, por círculo e por semestre, em cada unidade escolar do município). O cronograma era definido desde o início de cada período de seis meses e cumprido cuidadosamente, com o valor de ponto máximo da realização dos Círculos de Leitura desenvolvidos até então pelos professores dinamizadores – semanal e/ou quinzenalmente, em horários do interturno, contraturno e/ou do mesmo turno, conforme possibilidades específicas de cada realidade –, realizados em torno de cada título da seleção feita.

Muitos talentos artísticos, literários e em outras habilidades foram revelados entre alunos participantes. Alguns casos, pode-se dizer, foram definidores, ou melhor, redefinidores das trajetórias de sujeitos que se descobriram ou se redescobriram leitores de fato com voz e vez em seus percursos de estudantes e indivíduos ativos no seu movimento de ser/estar e interferir no mundo da leitura e na leitura do mundo. Além de despertar buscas afetivas movidas pelo encanto provocado por cada leitura e até tendências/inspirações profissionais, o projeto colaborou significativamente com os resultados de avaliação interna e externa dos alunos de 3º. e 4º. Ciclos, como comprovaram os estudos quantitativos qualificados pelos gestores à época e que serão analisados adiante. Tais resultados refletem o aumento do nível dos conhecimentos linguísticos, textuais e comunicacionais que o trabalho propiciado pela realização simultânea de contínuas Rodas de Leituras Formais e Rodas Espontâneas para cada Círculo de Leitura desenvolveu, junto a atividades que propiciaram o Circuito dos Livros entre os alunos.

A trajetória até aqui relatada referiu-se à experiência prática do projeto de leitura em Niterói, de 2010 a 2012, cujo detalhamento e compreensão contribuirão para a percepção do papel da escolha metodológica que permite a investigação em foco nesta pesquisa e, por sua vez, a ampliação das próprias ações já vivenciadas e a possibilidade de alcançar o valor de uma teoria de formação do leitor fundamentada na fruição. Entretanto, a fruição não deve ser tomada como a noção de prazer no sentido de “gostar de”, e sim sob parâmetros de diferente

nível, aproximando-se de um encantamento alicerçante e impulsionador que poderá ser condição primeira na formação de todo leitor. Esse conceito será aprofundado no capítulo 3.

2 LEITURA: SABER E SABOR

Textos de fruição. O prazer em porções; a língua em porções; a cultura em porções. São perversos pelo fato de estarem fora de qualquer finalidade imaginável *mesmo a do prazer* (a fruição não obriga ao prazer; pode mesmo aparentemente aborrecer).

Roland Barthes (grifo do autor)

2.1 Dimensões da leitura

Existo e ganho a minha individualidade à medida em que desvelo e vivencio o plexo de significados, atribuídos ao meu mundo, pelos outros e por mim.

Ezequiel Theodoro da Silva

Considerar a diversidade de leitores e de leituras não apenas num discurso teórico e basilar para organizar práticas eficazes e enriquecedoras de formação de um leitor - na escola ou fora dela - é primordial. De que adianta priorizar homogeneidades de leituras impositórias em lugar de oferecer gêneros textuais diferentes que atraiam o leitor a adentrar o universo da leitura? É como se houvesse um portal de acesso para conquistar cada leitor e favorecer que ele, após ter sido seduzido pelos textos de sua preferência e que coadunam com nível de leitor em que se encontre, ultrapasse suas resistências e obstáculos específicos de seu processo de letramento e siga, mesmo depois de qualquer mediação de leitura institucionalizada.

Muitos são os fatores que determinam a significação de um texto, já que é o sujeito-leitor, considerando os seus conhecimentos linguísticos, textuais e comunicacionais, em conjunto com a sua historicidade, o seu imaginário e as circunstâncias de enunciação, quem irá significar uma leitura. Assim, toda leitura apresenta-se como uma estrutura possível, aberta às inúmeras possibilidades de atribuição de sentidos. Isso revela a complexidade do ato de ler e aponta para a multiplicidade de elementos a serem considerados em qualquer estudo epistemológico desse ato.

A leitura tem o poder de abstrair o leitor do mundo para oferecer-lhe um novo sentido. Assim, o processo de ler representa um comunicar-se com o mundo, viabilizando um mergulho do indivíduo para dentro de si mesmo, a partir do movimento delineado pelo referido ato de ler, que, conforme denomina Silva (1992), representa uma “saída-de-si” e um “retorno-a-si”. A partir das contribuições bakhtinianas, por meio desse movimento e da

consequente atribuição de sentidos, verifica-se que a leitura é um ato de criação permanente, um entrecruzar de vozes que se ressignificam a cada instante e refletem as influências dos aspectos linguísticos, socioculturais, econômicos e políticos que constituem cada SER-leitor. Silva (1992) revela o quanto a relação dialógica propiciada pelo ato de ler adiciona novas possibilidades à existência do homem quando afirma que a individualidade só é alcançada quando a atribuição de significados reúne uma construção de sentidos resultante da soma de sua ótica e a dos outros, reafirmando a polifonia dos discursos e da compreensão da leitura e da escrita.

O processo de compreensão no ato de ler pressupõe, portanto, mecanismos que Kleiman (2000) classifica como conhecimento enciclopédico, conhecimento linguístico e conhecimento textual e que somados levam à construção de sentidos de um texto, no processo de enunciação que se estabelecerá. Desse modo, verifica-se que o ato de ler se apresenta como um ato social de interação entre leitor e autor, sob a influência de “objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN: 2000, 10).

Considerando as reflexões anteriores e sabendo-se que, peculiarmente, o homem lê a sua realidade segundo seu interesse cultural e histórico, buscando benefícios para si nestes âmbitos, percebe-se que a leitura é “um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento” (SILVA, 1992: 22), podendo contribuir para o fim da alienação e para reafirmar a liberdade humana ou não. Logo, é fundamental a preocupação com a formação dos leitores por meio da e na escola, no decorrer do processo de alfabetização e letramento. E estes, em caráter contínuo, reafirmam a capacidade de tornar os indivíduos sujeitos de sua própria história, pois, conforme afirma Freire (2001: 20), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Sobre a abrangência teórica acerca da amplitude do termo letramento e da compreensão desse processo no espaço educativo, tomem-se aqui passagens esclarecedoras quanto à abordagem assumida para esta pesquisa:

[...]o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita – nesse sentido, ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. [...]” (GOULART, 2006, p. 451).

“[...] aqui se encontra a razão política da importância do conceito de **letramento**. E sob dois aspectos: a alfabetização é reinventada como uma atividade técnica (na qual interpretação, a segunda parte da adição das definições de leitura e escrita, não passa

de reconhecimento das significações e não construção de um sentido); e cada alfabetizado (mas lembremos, não é preciso ser alfabetizado para estar no estado ou condição de letrado) adequar-se-á ao nível de uso da leitura e da escrita segundo as exigências sociais que lhe são impostas. Em outras palavras: domínio de uma técnica e adequação na resposta ao solicitado no mundo existente [...] (ZACCUR, 2011, p. 29) (grifo da autora).

“[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição; [...] O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2009, p. 65).

A competência leitora crítica advém dessa função da escola de alfabetizar letrando, contínua e crescentemente, no decorrer dos níveis de ensino/aprendizado. O processo de inserção e participação na cultura escrita se inicia fora da escola, assim que a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da linguagem falada e, posteriormente, da escrita na sociedade, mas cabe à escola aprimorar constantemente as experiências de aprendizado para que ela desenvolva e amplie a sua capacidade de responder às demandas sociais da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais. Não existe grau zero de letramento. A preocupação com a metodologia do ensino de leitura é fundamental no alcance do sucesso da aquisição das competências linguísticas e expansão dos níveis individuais de letramento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde 1997, marcaram a preocupação norteadora para o ensino nacional e destacaram, ao tratar do processo de ensinar e aprender a Língua Portuguesa, a importância de as práticas e os currículos perpassarem as relações entre a linguagem, as atividades discursivas e a textualidade, de forma a considerar o texto como ponto de partida e de chegada de todo o ensino da língua materna. Destacam, contudo, que o texto nunca deverá funcionar como pretexto para o estudo de teoria gramatical, mas como a língua em ação para a realização de reflexões e aprendizados sobre os fenômenos e fatos linguísticos em relação ao seu uso, nos diversos níveis da linguagem e adequação, funcionalidade, discurso e comunicabilidade. Em função dessa proposta, o currículo nacional aponta parâmetros que pretendem garantir caminhos de realização eficazes e eficientes desta perspectiva para estudantes de todas as partes do Brasil, sem desconsiderar as demandas e as características específicas de um país com tanta diversidade cultural e linguística, propondo a multiplicidade, ou seja, certa unidade em meio à diversidade. Importa então focar na enunciação desse texto no ambiente escolar.

O documento da BNCC (2018) realiza uma atualização da proposta de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, dialogando com as bases apresentadas nos PCN, de forma a buscar uma ampliação do documento anterior em diálogo com a modernidade, no que tange, especialmente, às tecnologias digitais de informação e comunicação e ao contexto das mudanças históricas, culturais e sociais da sociedade brasileira que, sem dúvida, exigem continuamente do currículo escolar novas reflexões e planejamentos, com vistas ao aumento da qualidade de educação no país. Apesar desse movimento em nível documental, houve a manutenção da perspectiva enunciativo-discursiva de estudo da linguagem para o ensino da língua materna, o que ratifica o valor das buscas e metas anteriores no cenário nacional da educação brasileira. Sabe-se que não basta haver um documento balizador bem fundamentado para garantir essa tão buscada qualidade. É preciso investir nas práticas e na formação dos professores para que o discurso se materialize no contexto educacional.

Ter o texto como elemento central no trabalho com o ensino do componente de Língua Portuguesa na perspectiva enunciativo-discursiva – considerando os seus contextos de produção, os aspectos envolvidos na interlocução, desde as características composicionais, intencionais e a compreensão dos elementos envolvidos na recepção e interpretação do texto no momento de sua enunciação – aponta para o foco no desenvolvimento de habilidades da linguagem imprescindíveis em atividades de leitura e de escrita. Resta o destaque reflexivo a respeito da dificuldade de muitos professores para transpor essas concepções e conceitos para o seu planejamento em sala de aula; portanto, há uma distância a ser resolvida quanto à aplicabilidade desses estudos, pois, caso a aplicação não garanta de fato tais abordagens, o quadro educacional se manterá com inúmeros fracassos. Cabe a esta e a outras pesquisas refletir sobre possibilidades reais de enunciar o discurso proposto.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BNCC, 2018, pp. 63-64)

A referida ampliação dos multiletramentos a partir do trabalho de Língua Portuguesa está intimamente ligada à diversidade cultural e de leitores e leitoras, o que ratifica a necessidade de atribuir valor de igual medida à inclusão de leituras que vão desde o cânone ao marginal, sem preconceitos ou menosprezo de textos de toda natureza que circulam na sociedade, “sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BNCC, 2018, 66). É essencial pensar o currículo considerando a diversidade cultural do país e priorizar as práticas de linguagem que advêm daí, destacando que cada trabalho de sala de aula desenvolvido inclua os seguintes componentes: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BNCC, 2018, 67)

Ainda em relação ao denominado “Eixo Leitura”, o atual documento da BNCC diz que ele “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (*ibid*). Este sentido mais amplo atribuído ao papel da leitura no Ensino Fundamental contribui para um novo tratamento para as práticas leitoras na escola, ressignificando a sua função não somente para o componente de Língua Portuguesa, como para todos os demais aprofundados. Assim, os usos e a reflexão sobre tais usos representam uma confirmação da necessidade de que as ações pedagógicas sejam cuidadosamente focadas na formação de um leitor a quem se possibilitará ampliar seu repertório e conquistar, em consequência disso, sua autonomia leitora e um nível crescente de leitura, nas múltiplas dimensões aqui tratadas.

Segundo Freire (2001), a importância do ato de ler reside, principalmente, no fato de que ler implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita/ressignificação do lido, o que remete mais uma vez à participação mais crítica e ativa do ser na comunicação humana, para situar-se no mundo e com os outros nos horizontes da cultura (formando a sua consciência questionadora), provocando, com isso, a dinamização do próprio mundo. O trabalho aprofundado da escola com a diversidade de gêneros textuais destaca também o quão

primordial é considerar a historicidade do leitor e a sua relação de alteridade na trajetória de sujeito crítico que se constrói ininterruptamente no entrecruzar da sua voz e do outro no mundo. Ampliar significativamente as experiências dos alunos com diferentes formas de dizer em novos textos e sistemas semióticos interfere no conhecimento de que a escola tem o papel de oferecer para instrumentalizar com mestria a função de formação, institucionalizada refletida e bem fundamentada.

Outros elementos que perpassam o ato de ler são as relações que se estabelecem entre o texto e os interdiscursos, que se podem situar entre o dito pelas entrelinhas e o não dito despertado pelo olhar do sujeito-leitor. Esses interdiscursos desvelam-se através do silêncio que, ao contrário de representar um vazio ou ausência, tudo contém por meio da relação leitor/autor/texto. Dessa forma, a leitura tomada como “esse ato íntimo, alquimia privilegiada e misteriosa entre autor e leitor” (PENNAC, 1993), desperta-nos para o valor desse silêncio no processo de partilhamento oferecido pela leitura. A materialidade simbólica do silêncio é parte constitutiva imprescindível do processo de significação dos textos e, como teoriza Orlandi (1998, p. 81) sobre a importância de tal silêncio, afirma que “o que permite ao sujeito se inscrever de forma produtiva e criativa numa prática de leitura não parafrástica, é sua relação com o silêncio e não com a linguagem.”

Coaduna com essa perspectiva o destaque oferecido por Pennac ao “direito de calar”, como um dos “Direitos imprescritíveis do leitor”, o que ratifica a importância do mencionado silêncio e revela o enorme benefício que o respeito a esse calar, por parte da escola, nas suas mediações de leitura, oferece para a formação do SER-leitor:

Os raros adultos que me deram a ler se retraíram diante da grandeza dos livros e me pouparam de perguntas sobre o que é que eu tinha entendido deles. A esses, claro, eu costumava falar de minhas leituras. (PENNAC, 1993, p. 167)

Com base nas considerações anteriores, impõe-se como meta primordial não apenas compartilhar dessa postura teórica no ensino de leitura, mas fazer com que as práticas leitoras consigam, de fato, estar presentes nas diversas mediações de sala de aula, visto que a distância entre o acreditar, o dizer e o fazer acontecer sejam minimizadas ou suprimidas. Nem sempre algumas ações, apesar de bem intencionadas no ambiente escolar, condizem com a materialização significativa da teoria para a prática do ensino de leitura no decorrer dos diferentes anos de escolaridade. Incorrem-se, assim, em fracassos no processo de conquista e

formação do aluno no universo da leitura na atuação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento.

O objetivo precípua das ações voltadas para o ensino da leitura e da escrita deve ser o de despertar o aluno para o prazer de ler e de buscar gratuitamente o conhecimento, transformando a leitura num momento de fruição do 'sabor' do texto, pois só assim a metáfora do 'pescar' se realizará com a dimensão presente no provérbio chinês: "Se deres um peixe a um homem, ele se alimentará por um dia, mas se o ensinares a pescar, ele se alimentará sempre". É preciso recuperar esse sentido da leitura como saber e sabor, trazendo para dentro da escola as histórias de leitura de cada leitor, não no sentido de tomar mero conhecimento de sua existência, mas no sentido de resgatá-las com seu valor imprescindível de ponto de partida para todo o trabalho pedagógico desenvolvido daquele momento em diante, para o VIR A SER.

É preciso reconhecer a ocorrência de inúmeros modos de leitura e de interpretação e perceber que essas possibilidades decorrem das variações surgidas na constituição histórica do sujeito-leitor. A valorização dessa diversidade permite, principalmente na escola, a expansão dos sentidos no ato de ler. Não há, portanto, um único leitor possível para um texto e, muito menos, homogeneidade de leituras. Como já afirmou Eni Orlandi (1998), não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores. Além disso, o próprio leitor também muda conforme as situações de linguagem.

Entre os vários fatores que contribuem para tal amplitude do universo comunicacional leitor/texto, encontram-se os tipos de relações textuais, contextuais e intertextuais estabelecidas nesse processo interativo, que convergem para o surgimento de diferentes níveis de leitura. Assim, já que entre um leitor e outro há sempre conhecimentos enciclopédicos, textuais e linguísticos distintos, a leitura torna-se plural devido aos sentidos que tecerão o texto, como uma tessitura que se reconstrói a cada leitura. Diante disso, todas as leituras são possíveis; no entanto, não significa que todas elas correspondem a interpretações coerentes, visto que as leituras de um texto, por mais que tenham expandido e divergido os sentidos, sempre alcançarão um ponto significativo comum.

Caso isso não ocorra, é possível que se esteja diante do abismo da incoerência. O homem é um ser complexo, constituído por muitos fatores: biológicos, sociais, culturais, políticos, psicológicos, religiosos; portanto, seus interesses de leitura são individuais, distintos e são determinados por esses elementos que compõem a sua historicidade. Desde criança, na primeira fase de sua aprendizagem, o indivíduo já lê a realidade por meio dos sentidos (tato,

olfato, paladar, visão e audição). Mais tarde, introduz-se no mundo da linguagem oral e, em seguida, no da escrita. Essa comunicação ininterrupta com o mundo delineia a trajetória de leitura de cada ser. Com isso, pode-se compreender porque, conforme demonstrou Soares (*apud* ABREU, 1995, p. 97), “o mesmo texto se multiplica em infinitos textos, uma mesma leitura são muitas leituras”.

Segundo Freire (2001) e Vargas (1993), o ato de ler é um processo que vincula a linguagem à realidade, o que faz com que tal processo ocorra de forma diferenciada, de acordo com as “lentes” que o leitor utiliza para ler essa realidade. Tais “lentes” revelam um outro aspecto de uma experiência de leitura: a predisposição do leitor diante do texto, que aponta o despertar da vontade como passaporte para o mundo da leitura. Essa predisposição para uma determinada leitura, se bem investida, pode ampliar-se no sentido de solidificar o prazer de ler e fomentar o desejo da busca constante de outras leituras. Neste sentido, e já que a literatura se apresenta como objeto fundamental numa pesquisa sobre histórias de leitura, surgem os questionamentos: o que é literatura? Que textos podemos considerar como literários? Tais inquietações são constantes entre profissionais, especialistas e leitores em geral e só encontram respostas provisórias, restando a única certeza de que a visão sobre esse assunto modifica-se ao longo do tempo. Portanto, compartilhando do pensamento de Lajolo (2001), conceituar literatura corresponde a ser parcial em uma definição.

Ainda conforme Lajolo (2001, p. 9), “a literatura hoje ganhou cara nova” e os critérios utilizados para a classificação de um texto em literário ou não-literário também tornaram-se mais diferenciados ao longo do tempo. Tudo isso decorre do fato de que “a literatura pode ser entendida como uma situação especial de uso da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser” (LAJOLO, 2001, p. 35), possibilitando que o círculo de literatos se abra a novos nomes, mesmo que não possuam “*pedigree* literário”.

Dessa forma, por que não rever o caráter seletivo do material literário trabalhado na escola para buscar atender à mencionada predisposição do aluno em relação a determinados textos deixados à margem do reconhecido *status* de literatura? Vale esclarecer que isso não constitui nem deve constituir o desprezo ou abandono dos textos consagrados no universo literário, mas, ao contrário, os primeiros apenas devem anteceder a leitura destes ou, ao menos, acontecer de maneira simultânea.

Essa preocupação com os interesses do leitor, que refletem a sua história de leitura, oferecerá condições favoráveis ao aprimoramento de sua competência leitora e, o que é fundamental, tornará o universo da leitura um espaço aberto ao prazer. Com isso, o surgimento de um verdadeiro leitor, e não de um simples “ledor”, conforme denominação atribuída por Silva (2001), apresenta-se como uma possibilidade real e enormemente viável.

Cumprido esclarecer que a distinção entre leitor e “ledor” reside em que o primeiro tem um contato mais profundo com o texto, por meio da análise e compreensão do mesmo, enquanto o segundo é aquele que realiza uma leitura linear e superficial do texto, bastando a ele a simples decodificação. Com respeito a essa diferenciação, Orlandi aponta para a existência de três níveis de leitura: o nível do interpretável, o nível do compreensível e o nível do inteligível. O primeiro e o segundo níveis são atingidos pelos mencionados “leitores” e o terceiro nível, alcançado pelos chamados “ledores”.

Estudos de Gregorin Filho (2019) também ressaltam alguns tipos de leitor, conforme o nível de sua habilidade no uso da linguagem. Embora atribua uma classificação voltada para o leitor da literatura infantil, pode-se estender a sua abrangência, sem dúvida considerando diferenças em outros aspectos ligados à maior maturidade atingida pelo estudante adolescente e jovem, já que o processo de formação é contínuo e acompanha os mesmos níveis, embora com complexidades distintas. São eles: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor em processo, o leitor fluente e o leitor crítico. Observando cada classificação, será adequado entender as contribuições como fases pelas quais todo sujeito leitor passa, por vezes, mais rápido ou se mantendo em algum deles, especificamente, ao chegar ao 3º. e 4º. Ciclos, apesar de não estar mais no período da infância, cabendo à escola planejar e desenvolver possibilidades para seu avanço contínuo.

a) pré-leitor: aquele indivíduo que ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita, ele inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem tendo predomínio absoluto; nesta primeira fase de construção do leitor, são indicados os livros de imagem, sem texto verbal, para que o indivíduo possa, por meio do reconhecimento de sequências de cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, as personagens e o tempo;

b) leitor iniciante: o indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal; a curiosidade sobre esse universo cultural e o mundo que se descortina por meio do reconhecimento da palavra escrita ganha algum espaço sobre a imagem, sendo que a última ainda deve predominar; é a fase de socialização e de racionalização da realidade;

c) leitor em processo: fase em que a criança já domina o mecanismo da leitura; o conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico e a motivação do adulto ainda é bastante importante;

- d) leitor fluente: é a fase em que se consolida o domínio dos mecanismos do ato da leitura, além de haver mais capacidade de compreensão do universo contido no livro; neste momento, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e atividades de reflexão são importantes para o amadurecimento do leitor;
- e) leitor crítico: fase de total domínio do processo de leitura, pois o indivíduo já estabelece relações entre micro e macro-universos textuais, além de entender os processos de semioses especiais presentes no texto; fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. (2011b, Nota Introdutória)

Na relação dialógica e interacional do leitor com o texto, situa-se um universo bastante diversificado, abrangendo desde a grande variedade de tipos de discurso - e, conseqüentemente, de leituras - até os diferentes tipos de sujeito-leitor, que, devido às suas diferenças, dão origem à polifonia textual, que alcança a pluralidade de sentidos. A interação verbal ocorre sob influência dos diversos fatores tratados neste capítulo e o modo de organização dos discursos - considerando as suas condições de produção, as escolhas linguísticas e extralinguísticas, a estruturação dos recursos linguísticos e dos aspectos composicionais quando somados a uma mediação que considera os conhecimentos pré-textuais do leitor, com suas diferenças de conhecimento enciclopédico, histórico (incluindo aqui a constituição cultural e social), linguístico e textual - poderá fazer com que o sujeito leitor interaja com os textos com uma percepção consciente da dupla função que ele pode assumir em sua formação no ambiente escolar: a do saber e a do sabor.

2.2 A leitura na escola

É necessário, neste contexto investigativo, situar e compreender a evolução do trabalho da leitura na escola brasileira no decorrer dos tempos. A busca de reunir fatos marcantes da sua formação no Brasil e resgatar, num âmbito geral, a história de leitor no contexto brasileiro, sob a ótica do coletivo, traz à tona reflexões importantes não apenas por representarem parâmetros para ações mais efetivas na atualidade, como também e principalmente, porque este processo é determinante em nossa constituição individual e cidadã e para uma análise do *ethos* do professor e do aluno, interlocutores da fase investigada neste estudo que envolve tais sujeitos histórico-sociais durante o Ensino Fundamental II. Todos os indivíduos dos grupos participantes da pesquisa (professores e alunos) encontram-se

inseridos na formação discursiva do contexto nacional da educação brasileira e, no decorrer da escrita da história da modernização da sociedade, são indivíduos do seu tempo e que, por sua vez, revelam um discurso impregnado da dialética do conflito entre transformações e permanências.

Os acontecimentos do país e do mundo interferiram decisivamente na linha evolutiva da formação do leitor brasileiro, das leituras priorizadas pela instituição escolar em cada época, das metodologias priorizadas nas práticas pedagógicas de leiturização, das teorias de ensino eleitas para as décadas posteriores ao processo de colonização da Brasil, desde o império aos primeiros anos republicanos. Enfim, todo esse contexto define características do sujeito leitor e determina as arestas das reflexões e das ações, interferindo, inclusive, na velocidade com que as visões sobre a formação do leitor vinham sendo experienciadas.

Como demonstram Lajolo e Zilberman (2009^a, p. 14), a história do leitor no Brasil foi marcada, inicialmente, pela expansão da imprensa e “desenvolveu-se graças à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer”. O livro passou a se tornar um produto valorizado e negociado à medida em que surgiu uma clientela interessada e capaz de consumi-lo, pois seria fundamental haver um público escolarizado, com habilidades desenvolvidas para ler e desperto para o prazer estético e para a função informacional e comunicativa que a leitura propiciava. Para isso, as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX tiveram grande importância, pois contribuíram muito para o fortalecimento das relações econômicas e da escola como instituição que caminhou lentamente para a universalização do ensino.

Até o século XVIII, com o absolutismo, a sociedade valorizava as ligações por parentesco, por meio da maior valorização dos pequenos núcleos de parentesco e fortalecimento das elites formadas e ligadas por alianças políticas de domínio e poder centralizado. Nesse cenário, a leitura e o conhecimento eram privilégios dessa pequena elite dominadora. Com a queda dessa fase absolutista e o surgimento da democracia e do liberalismo, surge a classe burguesa, que altera o padrão familiar e abre espaço para uma maior, embora incipiente, ampliação do processo de democratização da leitura. Afinal, a classe ascendente precisava do núcleo familiar para disseminar a sua nova ideologia capitalista na vida doméstica, fortalecendo a função de lazer e de formação das pessoas a partir das atividades de leitura incentivadas.

A leitura como entretenimento e veículo formador moral, nesse período, distanciou-se, de certa maneira, do caráter oralizado dos modos tradicionais de narrar, antes enraizados no meio rural. Vale destacar que a influência europeia era determinante nas escolhas das leituras e que, nesse primeiro momento histórico, os livros ainda representavam “as primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009a, p. 16) para as famílias da classe burguesa. A realidade que destacava o papel pedagógico das leituras influenciou o surgimento de um leitor empírico que o autor da época deveria incluir em seu propósito de conquista para ser lido e ver sua obra circulando no mercado recente do livro no Brasil.

Com tal perfil, passou-se a tomar “a tematização da leitura (como) lugar privilegiado para o tecimento desta história não só por representá-la ou questioná-la, mas, principalmente, por tecê-la a partir da linguagem em que se criam tais leitores de papel e tinta”, com base na meta de seduzir o público que se formava na sociedade e de consolidar o espaço da leitura e de consumo literário. Além dessas preocupações temáticas, também diversos recursos dialógicos eram inseridos na construção das narrativas, com o intuito de fazer com que o leitor se sentisse como em uma conversa com o narrador, que, no jogo da linguagem, mostrava-se atento à pseudoparticipação desse interlocutor nos fatos e cenas construídas pela enunciação das histórias.

Essa legitimação de certas reações simuladas do leitor diante das narrativas representou uma forte e disseminada estratégia de sedução de muitos autores do século XIX, que atribuíam uma atmosfera de cumplicidade e de intimidade bastante produtiva. Exemplos marcantes de autores que utilizaram tal jogo no seu discurso literário são Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, entre outros. Foi então que a função pedagógica das leituras começou a dar mais espaço ao processo de identificação entre o narrador e seu leitor, que passa a ser considerado como aquele a quem se pega nas mãos e se segue junto, no desenrolar das ações, como quem as vive com intensidade e interfere na interlocução que se vai desenvolvendo. Estabeleceu-se o que Lajolo e Zilberman (2009b) denominam figurativa e criticamente como “diálogo de um só” e que pode ser um recurso linguístico-discursivo de sedução e persuasão muito utilizados com sucesso, inclusive, para os textos publicitários.

Ao mesmo tempo em que o autor e o narrador se aproximam de seu leitor com a técnica discursiva referida anteriormente, também inserem constantes intertextualidades que, por sua vez, precisam de um leitor que apresente um saber literário anterior para entender e

continuar sua leitura nesse movimento de segurar as mãos da condução dialógica que se presume que o leitor tenha condições de acompanhar. Se, por um lado, as alusões a leituras prévias aumentam a cumplicidade da interação narrador/autor com leitor/consumidor, estas também podem provocar um afastamento do mesmo leitor em caso de desconhecimento dele quanto à referência feita. Tudo isso ocorre durante um século (XIX), com um desenvolvimento ainda bastante controlado pelo movimento centralizado, mas disparador de avanços devidos à mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, junto com a fundação de escolas, livrarias, bibliotecas, o marco da imprensa com tímido, mas já interessante, potencial editorial, o que diminuía a dependência de os escritores se submeterem a um editor português para conseguir fazer a sua literatura circular entre os seus leitores no Brasil.

Junto aos avanços editoriais, os escritores e intelectuais do Brasil continuaram vivendo muitos entraves técnicos e mercadológicos, que tornavam a produção literária nacional bem pequena ainda. Tal fato obrigou este grupo a buscar, como alternativa para solucionar o problema de divulgação do trabalho literário, a iniciativa autônoma de exercerem o papel de editores para garantir, por vezes, a falta de apoio editorial diante da política literária da época. A imprensa, durante longo tempo, foi a responsável por financiar a produção literária do país e, como reproduzia o controle e a censura impostos pelo contexto social e político da época, representou um mecanismo de desaceleração da autonomia literária nacional, que só alcança passos identitários largos no decorrer do século XX.

Ao acompanhar a evolução exposta, surge o questionamento a respeito da existência ou não de um projeto educacional para as escolas brasileiras. Lajolo e Zilberman (2009a, p. 163) citam um estudo de 1835 realizado pelo General Abreu e Lima que criticava de forma incisiva o que denominava de “lacunas culturais do país” e, neste sentido, “refere-se à absoluta ausência de qualquer programa de formação de professores, discutindo as consequências de tal situação”. Somente nas décadas de 60 e 70, foram criadas as “Escolas Normais” em diversos estados do Brasil e a partir dessa implementação se movimentaram olhares e reflexões sobre o papel do professor na qualidade da educação de uma nação. Em princípio, o sistema educacional buscava formar um leitor sob os parâmetros de que o aluno precisava dominar a norma culta padrão e construir seu repertório de leituras com base na seleção dos classificados “bons livros” pelo poder do período do Brasil Império. Não havia a menor preocupação de que o professor ou o aluno deveriam embrenhar-se prazerosamente no mundo da leitura. Se o prazer de ler ocorresse, seria totalmente ocasional, visto que a prioridade limitava-se a conhecer e dominar o repertório apresentado e esperado.

A delimitação de um repertório impositório de leituras pode até contribuir para a ampliação do conhecimento enciclopédico de um estudante, entretanto não garante a expansão de sua autonomia leitora para realizar suas escolhas críticas e cidadãs num universo de leituras diante dele no seu percurso individual de leitor, independentemente da própria escola. Esta instituição, portanto, precisa ser local onde se aprende a ler e a gostar de ler, sem que os dois processos se fragmentem nem se desvinculem. Ao contrário, sejam paralelos e intrínsecos um ao outro.

Com esse último objetivo, surgiram e surgem, nos séculos XX e XXI, vários esforços e iniciativas educacionais. Muitos programas de leitura federais e municipais privilegiam discussões nesse sentido e buscam ações que pretendem melhorar a qualidade da educação de forma ampla, com leitores formados nessa perspectiva no Ensino Fundamental. Alguns de enorme repercussão e com memórias metodológicas bastante inspiradoras, em âmbito nacional, como foram o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura – 1992) e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1997). Todo o legado das ações nacionais e locais de sucesso continua provocando e estimulando as novas pesquisas no sentido de solucionar questões que colaborem para a permanência dos resultados qualitativos de forma perene, para que não se tenha a repetição de quadros louváveis estanques na história da leitura no Brasil, mesmo que interrupções – que desprezem o eco qualitativo de determinadas ações e certas vezes movidas por interesses político-partidários – ainda persistam na construção nacional.

Os esforços pela revisão das práticas tradicionais de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa com vistas à sua reestruturação curricular e aos avanços reais de projetos voltados para a formação teórico-prática contínua de professores vêm sendo apontados pelos estudos e documentos nacionais das últimas décadas, conforme já exposto. Faltam, portanto, iniciativas contundentes, eficazes e de caráter permanente que privilegiem o aprendizado e a formação do aluno, só que estabelecendo como ponto de partida o aprendizado e a formação do professor, pois se um grupo de alunos é afetado e formado significativamente como leitor por alguma ação centrada apenas nele, quando sair da escola, todo o esforço se reiniciará de um ponto zero novamente. Se os professores, entretanto, formarem-se com vivências significativas de dado projeto de ação não excludente de sua prática de sala de aula, indubitavelmente, continuarão, em cadeia, constituindo inúmeros outros leitores permanentemente. O deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para o das questões da aprendizagem - considerando a historicidade do professor e a sua autodescoberta

como leitor como fatores fundamentais para que o seu ato de ensinar a ler e a formar alunos leitores seja autêntico e represente uma inspiração e exemplo para seus grupos de trabalho - é imprescindível quando se pretendem ações qualitativas que ultrapassem os muros da escola.

Ter competência de leitura e de escrita é condição para participar ativa e plenamente da vida em sociedade, em especial, diante das demandas comunicacionais da contemporaneidade, nas mais variadas situações sociais e modos de organização e circulação dos discursos. Cabe à prática educacional da escola realizar a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento: a linguagem.

Quando o espaço institucional se propõe a trabalhar com a maior diversidade possível de textos de circulação social, não somente para que o aluno tenha mero conhecimento de sua existência, mas para que se aproprie de suas condições de produção, de sua intenção comunicativa, de seu contexto histórico-social, das características dos interlocutores envolvidos (com seus respectivos papéis sociais naquela interação), problematizando os modos diferentes do dizer, o aluno aumentará o seu conhecimento prévio para as leituras posteriores, dominando recursos da linguagem que o levarão a usar sua língua materna com adequação às circunstâncias de sua vida em sociedade. Ampliar as experiências e visões de mundo é papel precípua da escola e isso não ocorrerá se o mediador desse processo não ressignificar suas práticas em direção a promover vivências que garantam uma compreensão ativa de cada conteúdo dos diferentes componentes curriculares, ultrapassando o simples acesso que se apresenta vazio de significado para os alunos.

3 A FRUIÇÃO PELA LEITURA – LUGAR COMUM, VIVÊNCIA DE POUCA RELEVÂNCIA OU VALOR FUNDAMENTAL NO APRENDIZADO E NA FORMAÇÃO DO LEITOR?

Assim [com símbolos] o homem criou um novo mundo para nele viver. Certamente ele não deixou de palmilhar a terra, de sentir o vento no rosto, de escutá-lo suspirar nos ramos dos pinheiros; ele bebeu a água dos rios, dormiu sob as estrelas e levantou-se para saudar o sol. Mas já não era o mesmo sol! Nada mais era como antes. Tudo estava ‘banhado por luz celestial’ e havia ‘sugestões de imortalidade’ em cada mão. A água já não servia mais apenas para saciar a sede; poderia tornar a vida eterna. Entre o homem e a natureza, interpunha-se o véu da cultura, e ele nada poderia enxergar a não ser através desse véu. Ele ainda usava seus sentidos. Lascava pedras, caçava cervos, acasalava-se e procriava. Mas tudo era permeado pela essência das palavras: os significados e valores estavam além dos sentidos. E esses significados e valores o orientavam, além de orientar seus sentidos, tendo muitas vezes precedência sobre eles.

Leslie White

Tratar da fruição literária no que ela representa na trajetória de todo indivíduo, desde antes de suas experiências escolarizadas e sobre o valor que reside na sua presença e no seu despertar durante os diferentes níveis de escolarização, é algo desafiador. Algumas visões minimalistas generalizam e banalizam o sentido da fruição ao mero prazer, ligando-o à noção de lazer, entretenimento que também é oferecido pela leitura literária (e, conforme visto no capítulo anterior, um dos papéis atribuídos à literatura em momentos históricos no Brasil, especialmente no século XVIII e início do XIX), como se significasse somente o “eu gosto disso” ou “eu não gosto daquilo”. Quando predomina esse ponto de vista, encontramos, inadequadamente, as afirmações de que a fruição é lugar comum em todos os projetos de leitura já realizados em âmbito institucional e em ações individuais de professores nas salas de aula brasileiras.

Em algumas situações, chega a ser considerada um elemento sempre presente e significativo, no entanto, com definição distante das bases teóricas do que é de fato a fruição ou, em oposição a esse pensamento, pode ainda se tomar como algo sem relevância. Nos últimos casos, tem-se muitas vezes um dos pontos de vista de certos profissionais que costumam afirmar que “há muito mais de sistemático que a escola precisa ensinar e, afinal, nem todo aprendizado causa prazer, mas é necessário” (falas recorrentes, em construções de sentido análogo). Tais opiniões presentes no senso comum representam, na verdade, uma interpretação equivocada do valor teórico-prático da fruição.

Um ponto de partida crucial para essas reflexões e para a compreensão do real papel da fruição na formação do aluno leitor perpassa a necessidade de reunir as definições mais

clássicas do termo. Para tal, Barthes (1973; 1992), Benjamin (2017), Warning (1989), junto de Fish, Ingarden, Iser, Jauss, *at all*, além de Bakhtin (2011) e Todorov (2019) abordaram a fruição literária em alguns estudos e muito contribuíram, embora não haja uma teoria desenvolvida pontualmente a respeito.

Sob a ótica de Barthes (1973, p. 10), a fruição é consequência da característica primordial de um texto, denominando-o “texto-tagarelice”, por, segundo ele, tornar-se, no processo interativo com o leitor, capaz de seduzi-lo e fazê-lo perceber que o texto o deseja, como se o tivesse escolhido por meio de um diálogo abstrato, um discurso invisível. É, então, a partir dessa comunicação leitor/texto, que se pode compreender que, conforme a citação de Barthes (1973, p. 25) revela, “o texto (...) é o olho diferenciado de que fala um autor excessivo (Angelus Silesius): ‘o olho por onde eu vejo Deus é o mesmo por onde ele me vê’”. No momento do encontro leitor/texto, ainda com base em Barthes (1973, p. 12), a linguagem passa a dispor-se em duas margens: a margem sensata, que trata o “estado canônico da língua”; e outra margem não nomeada pelo autor e que representa o lugar da “morte da linguagem”, onde não se fixam quais contornos a língua deve ter.

Segundo ele, da fenda que surge entre uma margem e outra advém o prazer surgido da fruição, “esse instante insustentável, impossível, puramente *romanesco*, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza” (BARTHES, 1973, p. 12). Vivenciar essa experiência - de sentir o quão agradável é o arrebatamento a que cada mergulho nos jogos de linguagem de um texto conduz o leitor - leva a um encantamento inusitado, que, inclusive, nem mesmo se liga a um momento feliz, visto que o susto, o espanto, a tristeza, a irritação e diferentes ou opostas emoções também podem estar presentes nesse instante de suspensão que a literatura e outras manifestações artísticas da linguagem promovem. Essa abordagem sobre o prazer ratifica que a prática da leitura-fruição cumula em si uma amplitude singular que chega a cada leitor, no universo de sedução das palavras, enunciando algo profundo e único em todo novo instante de leitura.

Também em referência à “morte da linguagem” como metáfora que demonstra a realização do processo enunciativo do texto literário, Benjamin (2017, posição 3134) destaca o lugar privilegiado dos sentidos da linguagem na instância da noção de eternidade do ato de narrar quando afirma que a narrativa “não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos”. Segundo ele (BENJAMIN, 2017, posição 3282), o leitor “apodera-se da matéria de sua leitura de uma maneira extremamente ciosa.

Quer apropriar-se dela, devorá-la, de certo modo.” A recepção da obra de arte, aqui considerada em sua manifestação literária, desperta um fluxo entre o dito, o interdito e o não dito que, a partir de sua abordagem, representa o caminho de busca do leitor pelo sentido da vida, no qual, simbolicamente, “a alma, o olho e a mão estão assim inscritos num mesmo contexto” (BENJAMIN, 2017, posição 3405). O seguinte trecho de Paul Valéry, mencionado por Benjamin (2017, 3401), para esclarecer o significado de uma das narrativas que analisa, em seu ensaio “O narrador”, elucida bem a perspectiva explicitada:

A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir.

Essa suspensão do leitor em relação à própria realidade e à materialidade do texto com o qual passa a dialogar também ratifica a referida metáfora da “morte da linguagem”, que parece ocorrer sutil e simultaneamente ao processo de significação de um texto, resultante de sua sempre nova enunciação. Esse movimento remete ao próprio trabalho de um tradutor – um dos leitores possíveis, só que diante de um grande desafio linguístico mais específico do que assume um leitor fruição que não precisa assumir tal função social –, com a notável referência feita por Barthes (1992, p. 65), a “entrar na dança” da língua a partir de uma manifestação da linguagem: “Traduzir é entrar na dança. Para o tradutor, o texto é uma coreografia: a notação das figuras e dos passos que se deve reexecutar. E o novo corpo que vai entrar na dança [...] deve encontrar o melhor jeito de acertar o passo.”

O leitor fruição passa pelo mesmo processo descrito por Barthes, sem, contudo, o propósito final do tradutor, que corresponde a realizar os registros de sua leitura da forma mais fidedigna possível, por meio da reescrita da tradução. O que os distingue é justamente, com base no conceito de Kant acerca da estética da recepção da arte, a finalidade prática da tradução, objeto final do tradutor, e a presença diferenciada da atitude contemplativa e desinteressada que a fruição permite. E é justamente essa característica que ressalta o sentido de fruição.

Como explicita Silva (1992, p. 82), merece destaque a afirmação de Kant de que “o sentimento estético é alheio ao interesse de ordem prática, o que já não acontece ao agradável, pois este anda sempre aliado ao interesse”, visto que a arte está num domínio da “finalidade sem fim”, ou seja, encontra-se num plano da contemplação, de uma experiência estética que ultrapassa a existência empírica do objeto, alcançando uma satisfação desinteressada, livre e autônoma. Esses conceitos aplicados à literatura e à leitura literária norteiam a compreensão dos aspectos imbricados no estudo da importância da fruição na formação do leitor literário pela escola.

Embora em uma sociedade contemporânea capitalista e extremamente voltada para o utilitário, o rápido e o prático presentes nas informações, nos textos e nas diversas formas de comunicação humana estejam ganhando destaque, muitos estudos filosóficos e antropológicos vêm apontando para a incessante busca desse mesmo homem pelos sentidos da sua existência. A leitura literária apresenta tal potencial que, como afirma Todorov (2019, p. 66), ao citar inclusive Balzac, “a vida em si é ‘terrivelmente desprovida de forma’. Dessa ausência, resulta o papel da arte: ‘A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo’”. Retoma-se, assim, a consideração de Kant, no referendado capítulo da *Crítica da Faculdade do Juízo* (2008), a respeito do caminho do indivíduo para a sua própria humanidade estar condicionado à reflexão sobre si, colocando-se no lugar do outro e do todo a partir do movimento do pensar e do sentir, sob diferentes pontos de vista distantes do seu próprio quando diante de um mergulho proporcionado pela arte literária.

Ainda com base em Todorov (2019, p. 31-32), após percorrer várias fases das concepções dos estudos literários determinantes para a evolução do tratamento dado ao ensino da literatura e à formação de leitores nas escolas, em diferentes épocas, merece destaque a seguinte passagem:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho do conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo *desses meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim. Para erguer um prédio, é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos[...] – grifos do autor.

É preciso reconhecer o valor do contexto situacional e de produção de toda leitura literária, porém enfatizando que nenhuma “engenhosidade analítica” (TODOROV, 2019), seja de natureza histórica, social, composicional, linguística ou de outra especificidade metodológica se sobreponha ao fascínio e à contemplação. Conforme relata, em seu capítulo autobiográfico, Todorov teve a oportunidade de, como orientando de Barthes, aprofundar o conceito de fruição introduzido pelas contribuições teóricas de seu professor, trazendo questionamentos contundentes em relação às questões práticas da fruição no ensino e na formação de um leitor. Revelou, por meio de sua própria trajetória como leitor, a possibilidade de compreensão de que cada ser humano, de acordo com o seu estágio de relação com a leitura, apresentará variações em seu nível de fruição, do que se pode perceber com a presença de modalidades distintas de impulsionadores individuais da fruição, como esta tese proporá em sua análise.

Cabe observá-lo no seguinte fragmento autobiográfico da obra referida anteriormente:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2019, p. 23-24)

Centrar, primeiramente, na vivência significativa do deleite e da contemplação, como se refere Barthes ao prazer do texto no nível do conceito sobre a fruição, não acarreta a perda da importância de qualquer outro tratamento dado, seguinte a este momento, movido pela opção metodológica de análise de um mesmo texto pela ação de um professor para o ensino de leitura na escola. Segundo ele (1973, p. 26-27), “o prazer do texto não é forçosamente do tipo triunfante, heroico, musculoso. Não tem necessidade de se arquear. Meu prazer pode muito bem assumir a forma de uma deriva [...], girando em torno da fruição intratável que me

liga ao texto (ao mundo) [...] O ‘prazer’ é portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto. [...] um excesso do texto, àquilo que, nele, excede qualquer função (social e qualquer funcionamento estrutural) [...]”. O autor deixa claro que a distinção entre prazer e fruição está na diferença de grau de cada fator na discursividade e na enunciação de um texto e que o próprio conceito deste último faz com que qualquer leitura literária possa provocar e tornar-se “o texto insustentável”, “o texto impossível”, com o seu irrefutável poder de despertar o amor do leitor pela literatura.

Essa pulsão proporcionada pelo momento da fruição evoca o amor pela leitura e move o leitor a novas buscas que representem para si uma incessante humanização e o encontro com o inexorável presente, no questionamento contínuo acerca do sentido da sua existência. Tem-se, diante de um texto, uma comunicação inesgotável e nova a cada leitura iniciada, num singular evento enunciativo que se apresenta nos diálogos entre os sujeitos da linguagem. A teoria da estética da recepção, inclusive, reafirma esta visão desde os estudos desenvolvidos na segunda metade do século XX.

Os diversos ensaios que compõem a *Estética de la Recepción*, sob a coordenação de Warning (1989), tecem concepções de leitura comuns e de leitor como coautor, considerando a experiência estética deste leitor e sua relação dialógica com o processo de produção e de interpretação. Tanto os fatores formais quanto os abstratos já identificados e reunidos por Warning, Ingarden, Vodicka, Fish, Iser e Jauss buscam contribuir com suas teorias em torno da recepção das obras literárias, com destaques específicos de abordagem, no entanto, que, muito mais do que para ampliar o campo de estudo dos textos, servem para, juntos, oferecer subsídios para a compreensão sobre as razões que levam um leitor a ler determinada obra em detrimento de outra em dado momento. Todas as vertentes, embora propondo perspectivas que se diferenciam sem se oporem, convergem para o estudo do objeto estético e do ato de leitura com base na relação que se estabelece entre o leitor e o texto, considerando seu papel coautorial no processo de significação, muito reforçado por Iser, que teorizou sobre este ato, e Foucault (1976), que afirma a “morte do texto escrito”, para somente ser “revivido” no instante em que é lido e, portanto, por meio da ação dialógica do leitor com ele.

Vale ressaltar a “estilística ‘afectiva’” proposta pela teoria de Stanley Fish (WARNING *et al*, 1989), tendo em vista que o autor propõe, pelo “reader-response criticism”, que o leitor vê o sentido de uma obra de arte obrigatoriamente a partir de sua experiência afetiva (no sentido de afetação) com ela. Destaca que o que ocorre com um “enunciado es lo que nos afecta, en mi opinión, en nuestro ámbito de competencias” (WARNING *et al*, 1989,

117), trabalha com o “leitor informado” como aquele que “es un hablante competente del lenguaje en el que está construido el texto”, incluindo os saberes linguísticos, semânticos, semióticos, composicionais e todos aqueles que constituem o seu conhecimento de mundo na sua intercambiante “experiencia de emisor e receptor”, como alguém que ele classifica possuir “competencia literária” (WARNING *et al*, 1989, p. 124).

Essa estética de recepção voltada para a afetação do leitor propõe uma análise que se aprofunde na reação do leitor diante dos jogos de sedução da linguagem. Ela ratifica a abordagem desta tese e ainda reafirma e valida o fato de que um mesmo texto passa a assumir várias dimensões e requer, com isso, respostas múltiplas no momento da recepção e do planejamento até a implementação das estratégias que um mediador de leituras vá utilizar para que seus leitores continuem a desejar segurar as suas mãos (diálogo proposto pelo mediador) e as mãos do texto (diálogo com este leitor apresentado por Fish) na continuação do ato individual e polifônico de toda leitura.

Na década de 90, em 1992, a primeira edição de estudos de Bakhtin voltados para a *Estética da Criação Verbal*, assim mesmo intitulado, reafirma o eco da arte por meio da relação de alteridade que surge do diálogo e do mergulho no eu-alma, que chega a afirmar (2011, p. 120-121) que “é esse todo esteticamente significativo da vida interior do homem, a sua alma; esta é ativamente criada e só se enforma positivamente e se conclui na categoria de *outro*, que permite afirmar positivamente a presença além do sentido-imperativo”. Desta correlação entre essa estética do mundo interior e das formas do mundo dado, aqui observado e analisado a partir da fruição da obra/arte literária, torna-se possível “enriquecer a existência”, pois,

[...] para ser efetivamente produtivo, para enriquecer a existência, esse ato deve desenvolver-se inteiramente acima dela. Devo afastar-me por inteiro e axiologicamente da existência, para que, numa existência sujeita ao ato da recepção e acabamento estético, *de mim e do meu eu* nada mais reste de valor para mim mesmo: preciso limpar todo o campo do dado pré-jacente da existência para o outro, direcionar todo o meu ativismo num sentido à minha frente (para que esse ativismo não entorte a visão de si mesmo ao procurar colocar também a si mesmo no campo de visão e também a si mesmo abranger com um olhar) e só então a existência se colocará diante de mim como carente, como fraca e frágil qual uma criança sozinha e desamparada, como passiva e de uma ingenuidade santa.” (*id.*, p. 123-124)

Buscar embasamento na teoria da literatura, em sua vertente da estética da recepção, ao lado das contribuições de outras correntes críticas e filosóficas até os dias atuais, tem

reafirmado e ampliado as definições já dicionarizadas e etimológicas do termo “fruição”, para o propósito desta pesquisa que se volta para o ensino da leitura literária em escolas brasileiras. Segundo o *Dicionário da Academia Brasileira de Letras* (2008, p. 610), a fruição representa o “ato ou efeito de fruir; gozo” e, por sua vez, fruir significa “usufruir, desfrutar, gozar as vantagens de [...]”. Houaiss (2001, p. 1470) relaciona o termo “gozo” à fruição e ao prazer, sendo que no primeiro aspecto remete ao deleite, ou seja, ao ato de desfrutar, de deliciar-se com algo; por outro lado, remete ao prazer como uma “sensação ou emoção agradável”, como se este último significado correspondesse exatamente a um sentimento constitutivo e corroborador do processo de fruição em si mesmo.

Interessante distinção entre “uso” e “fruição” foi elaborada por Hoobes, no *Dicionário de Filosofia*, quando afirma: “do bem que desejamos por si mesmo, não fazemos uso, visto que o uso é das coisas que servem de meios e de instrumentos, mas o *fruitio* é como o fim da coisa proposta” (ABBAGNANO, 2003, p. 472). Vê-se, portanto, o quanto a fruição se distancia de qualquer possibilidade de função utilitária, mesmo que, em momento posterior, a funcionalidade ou qualquer outro critério de tratamento cognoscível e intencional seja acionado para uma tal leitura. Nesse sentido de um ato gratuito, movido pelo desejo e pela vontade desperta diante de uma leitura, reside a central importância de tornar-se a fruição um fator precípuo a se resgatar ou até mesmo experienciar pela primeira vez em todos os trabalhos com uma leitura literária.

Desse modo, esta pesquisa também focaliza outra preocupação relevante, que corresponde à dessacralização do livro, visto que procurou mostrar uma visão mais próxima e real do que representa o livro para aqueles que gostam de ler, para que o aluno não o trate como um objeto todo-poderoso e inacessível, que exige um cuidado e respeito tão excessivos a ponto de provocar um distanciamento entre os dois. A dessacralização do livro é, portanto, mais um pressuposto essencial para o leitor adentrar o texto, descortinar o imaginário e tornar-se receptivo a inúmeras narrativas e leituras literárias possíveis.

É verdadeiro que não se leem todos os textos com a mesma intensidade de leitura. Nem todos os textos são capazes de despertar, de forma homogênea, o amplo universo de leitores para o prazer que conduza à fruição. Surgem, portanto, as preferências leitoras que, independentemente de sua diversidade, são capazes de conduzir cada leitor, embora por caminhos distintos, à descoberta do prazer de ler. Mesmo que se pensasse em relacionar os textos que mais chegaram a dar prazer a alguém para formar um *corpus* textual, este seria

indefinidamente acrescentado a cada instante por novos e novos textos, pois não há como estereotipar o prazer do texto.

O prazer é individual, já que expressa o sujeito histórico do leitor, e essa historicidade confere ao leitor a liberdade de chegar ao prazer por trajetórias distintas, considerando que o prazer não oferece nenhum risco de imposição ou repressão. Além disso, de acordo com Barthes, ele não é seguro, pois não se pode garantir nem mesmo que um determinado texto agrada mais de uma vez ao mesmo leitor. E, da mesma forma como o prazer é individual, assim será a possibilidade de fruição do texto estimulada/provocada/viabilizada por esse prazer singular, surgido de um contato entre o dito e o não dito.

Todo indivíduo, desde seus primeiros instantes de aquisição da linguagem, seja em situações de natureza oral ou escrita, constrói um trajeto com memórias marcantes de algum momento impregnado de fascínio, que podem ser trazidas de forma significativa para o seu nível de consciência no espaço/tempo quando estimulado para reviver a sensação que elas provocaram naquele recorte de sua trajetória autobiográfica. Tal resgate pode se fazer de forma lúdica significativa e estimuladora de sensações táteis, olfativas, palatais, auditivas, visuais, isoladas ou múltiplas, por presenças de objetos/imagens/símbolos e sensibilização que remetam à fase da infância da geração convidada a interagir em atividade minuciosamente planejada com diversos grupos (nesta pesquisa, os envolvidos nas ações interativas de Rodas de Leitura e Formação Teórico-prática foram professores de todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental I e II e seus alunos no Ensino Fundamental II, todos de ensino público municipal), como por mediação de depoimentos com perfil de investigação sobre as memórias que constituem os docentes e discentes.

Levando em conta a necessidade de analisar tais marcos da historicidade de leitor de cada um de um grupo diverso e, com ou sem resistência ao diálogo proposto, as escolhas linguísticas e semiológicas espontâneas surgem carregadas de material rico para a identificação de vivências de fruição dos participantes ou a ausência delas em seu percurso de leitor, como subsídio para a descoberta ou a redescoberta do valor da fruição para as suas futuras experiências com a leitura literária, na função social de professor leitor-fruição ou de aluno leitor-fruição. O detalhamento da metodologia para obtenção do *corpus* será exposto mais adiante, no capítulo 10, mas cabe aqui antecipar a categorização de modalidades de fruição que a pesquisa apresentará para organizar os resultados encontrados no decorrer da

investigação. Para tal, foram considerados fatores identificados como dispositivos presentes nos discursos para possibilitar a retomada ou descoberta da experiência da fruição.

1. Por memórias de situação vivida na infância;
2. Por memórias acerca de algum marco de sua trajetória de formação do leitor, dentro ou fora da escola;
3. Por memórias sobre falas ou sobre interações de registros escritos de outra época distinta de seu momento de fala;
4. Por memórias de imagens de perfil de alguém com forte influência estimuladora ou de tentativa ou eco desestimulador de sua autoestima, de sua autoimagem ou de seu encanto pela leitura, pelo estudo ou por algo considerado transformador, intelectual ou humanisticamente;
5. Por memórias que ampliaram a sua visão de definição de texto e contribuíram para a desmistificação da afirmação “não gosto de ler”;
6. Por memórias que possam haver estimulado o acesso e deleite de uma ou mais leituras literárias capazes de sinalizar para si que é possível traçar e construir as suas preferências leitoras;
7. Por memórias que possam haver despertado de alguma forma a sua autonomia como leitor.

Investigar de que forma a fruição foi vivida em várias trajetórias, bem como o que este componente pode provocar no devir certamente colaborará para situar qual é o seu papel no ensino de leitura que se pretende formador não só do estudante, mas que ultrapasse comportamentos e atitudes esperadas pela escola de um perfil de leitor. O sujeito histórico-social pode ter, na sua fase escolar, uma experiência fundante, que o definirá em qualquer espaço acadêmico ou existencial. O fascínio pelas histórias contadas por meio da tradição oral e transmitidas a todos desde o ambiente familiar, embaladas pelo afeto presente na voz de familiares, consanguíneos ou não; os livros encantadores da infância com suas capas coloridas e páginas movimentadas pela curiosidade e encanto de saber o que guardavam e compartilhavam; as histórias imaginadas em devaneios pelos quintais ou por outros espaços habitados quando criança; as muitas e muitas horas em torno de autores queridos, lidos e relidos; estes ou outros caminhos, às vezes até limitadores ou com tendências cerceantes - mas que possam ter levado ou levar cada leitor a fazer dos livros, da literatura e da leitura uma forma permanente de relacionar-se com o mundo real e da ficção, numa apropriação dos

sentidos, com a linguagem estética como impulsionadora - são capazes de interferir positivamente no ato de existir em sociedade.

Com esse propósito de introduzir a leitura no cotidiano escolar, não como uma tarefa árdua, mas sim num universo de fruição e de atividades diversificadas, criativas, enfim, mais vivas e praticadas nas diferentes áreas do conhecimento e procurando abolir a declaração do “é preciso ler”, conforme tratado por Pennac (1998), muito comum no ambiente escolar, é que surgiu o interesse desta pesquisadora em propor um diálogo entre a formação do professor e do aluno no universo da leitura/fruição, como seu próprio projeto de ação anuncia na parte apositiva de seu título quando implementado em sua sala de aula e institucionalmente em Niterói, expandindo ações pelos *locus* escolhidos na região Sul do Brasil, conforme já mencionados. Com isso, “[...] o livro visto como uma ameaça de eternidade”, sempre será revisitado com a mesma ou superior experiência leitora por um interlocutor que já visitara tal literatura, mas que nunca será o mesmo em toda nova enunciação.” (PENNAC, 1998, p. 116).

Um dos enormes desafios de todo professor mediador de leitura, em seu componente curricular, é transformar e desmistificar a estigmatizante afirmação “eu não gosto de ler”. No entanto, quantas vezes e de que modos o professor já questionou a si próprio, observando a sua trajetória de leitor e as novas percepções e teorizações de que tenha se apropriado a respeito das noções contemporâneas sobre *texto/discurso* e de suas *antigas e presentes preferências leitoras*? Como passar do “não gosto de ler” ou do gosto pela leitura ao prazer do texto no nível da fruição pela leitura?

Essa indagação traz à cena enunciativa pedagógica dois movimentos, sob posições sociais e discursivas distintas. A primeira posição, naturalmente, surge quando o questionamento proposto é feito pelo docente em relação a si mesmo. Afinal, como alguém pode provar que o outro gosta sim de ler, embora por preferências de leitura diferentes das que a escola ou a cultura acadêmica nem sempre valoriza, se não reflete sobre a sua própria trajetória de leitor? A segunda posição apontada diz respeito ao movimento que o professor pode escolher mediar – baseado na experiência que teve consigo mesmo – com seus alunos, de modo que cada um, com base nas histórias individuais de leitura, consiga apreender de seu próprio percurso aspectos fundamentais de sua constituição como leitor.

Sabe-se que diversos textos que circularam, na forma oral ou escrita, no decorrer da infância e da adolescência, são componentes que interferem na formação do sujeito social, histórico e cultural. Sendo assim, resgatar as memórias marcantes das referidas fases corresponde a acessar e disparar mais um fator que favorecerá a receptividade em vivências

posteriores de fruição. A historicidade de um leitor pode ressignificar sua trajetória, mudar visões até determinada época cristalizadas e reproduzidas, por vezes irrefletidamente ou desprezando ponderações que o mediador pode provocar em suas interlocuções.

Ao assumir-se como professor de leitura, expandindo os limites cerceantes das noções acerca do que poderia ou não ser considerado um texto, de modo a incluir a maior diversidade possível de gêneros textuais, o docente tem mais condições de “levar seus alunos pelas mãos de Alice”, com a delicadeza que o encanto, o espanto, a surpresa e os saberes podem oferecer, num passeio pela historicidade e pela rotina de seu aluno, com o intuito de provar a ele o quanto, ao contrário do que costuma afirmar, gosta de ler. Cada um, de acordo com a sua história e as suas experiências leitoras, revelará preferências leitoras distintas que, inclusive, podem mudar à medida que vão desvelando sentidos e o leitor vai tendo contato com outros textos e outras situações comunicativas que envolvam a leitura.

Algo torna-se fator condicional para o sucesso dessa ação imprescindível do mediador de leitura: para que o professor realize essa prática com os alunos, primeiramente, precisa fazer, como abordado anteriormente, o processo consigo, de forma a perceber-se/reconhecer-se como alguém que também gosta de ler e é capaz de elencar suas preferências em diferentes fases de sua vida. Como ocorre na construção da retórica de um discurso que pretende legitimidade, credibilidade e persuadir seus interlocutores, as práticas pedagógicas não podem ser vazias em sua verdade e autenticidade, sob pena de fracassar em seus objetivos primordiais. Apresenta, portanto, as mesmas exigências estruturais de todo gênero pela sua natureza argumentativa nas interações linguísticas. Nesse sentido,

O que tem o professor de pescador e o que tem o pescador de professor? Creio que muitas características em comum, principalmente as que se referem à postura ética perante as pessoas e a natureza.

[...]

O trabalho docente, em razão de sua abrangência e intensidade, deveria envolver a condução dos estudantes ao mundo das virtudes. O ato de ensinar é um complexo amálgama que une, dinamicamente, as dimensões cognitiva, ética e estética da vida. Nesses termos, o professor não somente aquele que organiza e dispõe saberes aos seus alunos, mas um sujeito que também, pela conduta e pelo exemplo, possibilita a experiência concreta de valores. Diga-se de passagem: nenhuma máquina, nenhuma técnica ou tecnologia tem capacidade de desenvolver e enraizar virtudes e valores nos jovens.

(SILVA, 2008a, p.28; 38)

O papel do professor é, como se percebe, central para promover os questionamentos essenciais acerca dos percursos individuais dos alunos, considerando as experiências escolares e extraescolares. Quando um aluno é perguntado, por exemplo, a respeito dos filmes que gosta de assistir ou que se tornaram inesquecíveis para ele e é provocado a pensar que ele deriva, várias vezes, de um livro que o tenha inspirado ou, caso não, resulta de uma narrativa a partir da qual se elabora um roteiro para produção, direção e filmagem. Ou se ele é perguntado se gosta de poemas, músicas, biografias de pessoas que considere interessantes e é indagado quanto à produção desses textos. E se, para aqueles que gostam muito dos jogos digitais, fosse feita a proposta de refletir que por trás da versão final de um jogo de X-box, por exemplo, há todo um texto narrativo que sustenta os caminhos de avanços e recuos nas partidas e temas, bem como, para os que são muito interessados pelos esportes, sejam promovidas reflexões sobre o possível atrativo que as crônicas ou notícias esportivas podem representar para estes. Além das possibilidades anteriores (centradas na faixa etária do público de 3º e 4º ciclos), há outras tantas disponíveis no universo de textos que circulam em sociedade, nas diferentes épocas e contextos culturais em que o interlocutor esteja inserido.

Quem não começou a incluir, com percepção consciente do valor de memórias leitoras e com o desejo de (re)começar a ler significativamente em sua rotina, é só iniciar do instante em que se decide em diante. Imprescindível é o movimento consigo e com o outro, nas relações que se estabelecem com a sua história, cultura, conhecimento, mundo. “Afinal, o grande serviço da literatura, da ficção: ensaiar para viver; contemplar para entender-se e ao mundo; experienciar na troca com o texto, com a imagem, com o som, o que dentro cada um carrega e ainda não tem nome... [...] (YUNES, 2016, posição 39)

Mesmo com uma metodologia que se volte para tal desconstrução do “não gosto de ler”, reafirmação ou descoberta do gosto pela leitura, espera-se, com este estudo, que as aulas de todos os componentes curriculares não se limitem a planejamentos isolados, esporádicos ou estanques aos conteúdos que constituem cada currículo em suas especificidades, nem com a fragmentação do ensino de leitura, como se representasse um “paremos tudo para trabalhar literatura”, com a equivocada visão de desconexão em relação às possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares.

Promover a leitura e a literatura na sala de aula não é tarefa episódica – “hoje é dia de aula de literatura!” – a menos que haja um programa específico como o de ler livros policiais, de detetive, em calendário regular de trocas de histórias, criando a habilidade de “ler” as situações e antecipar-se a elas.
[...]

Leitura solitária só acontece quando o leitor experiente já carrega dentro de si muitas vozes coletadas em campo alheio, como disse Michel de Certeau a respeito da leitura e, por isso, pode recolher-se com um livro ou filme e associá-los a muitas outras narrativas: só aparentemente está lendo sozinho, como testemunhou Marcel Proust. Com certeza, a **leitura solidária** será mais proveitosa para os que estão em formação, uma vez que o círculo ou a roda de leitores recolhe diferentes percepções mais ou menos coerentes com o objeto da narração, e o debate se torna um rico manancial de ideias e sentimentos novos, em busca de sentido.

Nesse caminho se alarga um horizonte de expectativas mais amplo, uma vez que o leitor passa a não se contentar com o presumido, o fácil, o evidente, o já esperado.

(YUNES, 2016, posição 199)

A autora reitera a importância dos círculos e das rodas de leitura, devido à característica que ela denomina de “leitura solidária”, não “solitária”, na fase inicial de constituição do leitor, visto que a troca de percepções acerca da leitura ficcional amplia as possibilidades de busca dos sentidos dos textos, sendo muito enriquecedor para os que, segundo ela, estão em formação. Soma-se a isso a concepção compartilhada por esta pesquisa no sentido de que o processo de alfabetização e de letramento, em essência conceitual, é contínuo e expansivo para todo ser humano, na perspectiva de ser inacabado, existencialmente, como o é.

A postura e a ação do professor são, portanto, fundamentais no seu contínuo ressignificar-se como professor-leitor-fruição e, sem dúvida, “um professor, em geral, fala do que sabe e, mais, deveria falar do que acredita, do que *pro-fessa!* Ele não pode viver uma vida ética diversa [...] daquela que ele apresenta [...] nas aulas. Por isso, [...] diziam que “o exemplo arrasta” (YUNES, 2016, posição 288). Toda aprendizagem que se inicia com uma experiência de afetação e afetiva possui a tendência a ser significada de tal forma, pelo sujeito nela envolvido, que se torna uma possibilidade caleidoscópica para múltiplos aprendizados. Portanto, como afirma Pennac (1998, p. 43),

a toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler; e, por sua natureza mesma – essa fruição de alquimista –, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas.

Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (...) ele não se perdeu assim tão completamente.

Desgarrou-se, apenas.

Imprescindível ressaltar a atenção que se deve ter na compreensão da fruição não apenas como gostar ou não gostar de algo ou sentir prazer com alguma atividade. O conceito e a

vivência da fruição estão além desses estados: unem a referida afetação num nível superior do deleite, do gozo com o que o jogo da linguagem incita, e geram uma relação afetiva e cognitiva com a experiência da leitura, unindo o prazer mais profundo e intenso do que o senso comum costuma empregar semanticamente ao conjunto de conhecimento e de competências que despertam o desejo de desvendar os sentidos de um texto, num render-se ao potencial literário que está diante de si e que convida e desafia o leitor a desfrutar dele. Com base nessa abordagem, pode-se notar uma gradação semântica crescente entre os significados assumidos por *gosto*, *prazer* e *fruição* e que torna-se ainda mais clara a partir das situações práticas de seus usos no contexto das relações percebidas por meio das interações propostas nesta pesquisa.

É necessário não cair no erro de minimizar a visão de prazer nem só ao lúdico nem ao gostar ou não gostar de algo, principalmente porque esses termos são utilizados com sentidos de amplitude distintos em contextos cotidianos mais gerais pelos sujeitos sociais. A amplitude refletida e compreendida sobre a fruição pela leitura literária une, portanto, o deleite e o arrebatamento diante do texto + as habilidades e o conhecimento adquirido por meio desta experiência. E é por esse motivo que se pode crer que o leitor assim constituído possui mais subsídios cognitivos e experiências impulsionadoras e contributivas para uma progressiva maturidade intelectual e emocional que lhe permitam significar leituras que também possam ser prazerosas propriamente, mas que apresentam outras funções objetivas, pragmáticas e de aquisição de conhecimentos formais ou não ou por qualquer outra motivação social coletiva ou individual.

4 O ACESSO À DIVERSIDADE DE GÊNEROS: AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO-TEXTUAL E DA COMPETÊNCIA PARA A ESCOLHA DE REPERTÓRIO DE LEITURAS

Não é o objeto simbólico em si que nos afeta, nos interpreta, mas o seu acontecimento. Algo do mundo tem de ressoar no “teatro da consciência” do sujeito para que faça sentido. À posição de alguns psicanalistas e linguistas imanentes, que fazem o elogio do poder da língua enquanto sistema abstrato, eu responderia que o sujeito pode ficar indiferente à língua. Há condições para que ela surta seus efeitos. Não é só um jogo de significantes descarnados embora ela importe e muito. Para ressoar é preciso a forma material, a língua-e-a-história, o discurso.

Eni Puccinelli Orlandi

É papel da instituição escolar, sem dúvida, ampliar o acesso ao mais significativo e diversificado universo de leituras, em seus gêneros textuais de amplas e de específicas situações de circulação social. Apesar de destacar essa função educacional imprescindível, a pesquisa procura demonstrar o que é necessário atentar para o êxito, a eficácia e a permanência da busca espontânea da leitura na trajetória de constituição do sujeito leitor. A disponibilização dos textos literários e não literários só faz sentido se, concomitantemente, existir cuidadosa mediação das leituras com base nos processos de sedução da linguagem, compreensão/apropriação/domínio das características textuais, linguísticas, composicionais e, para tal, deve haver um planejamento docente com estratégias que busquem garantir a continuidade do desejo pelas leituras, pelo ato de ler os diversos gêneros dinamizados. Em seu percurso, cada leitor precisa perceber-se com autonomia à medida que percorre as etapas de apreensão referidas e, no decorrer delas, pode notar os indícios sólidos e visíveis de quem passa a educar seu olhar para se perceber crítica e autoralmente na construção de sua identidade leitora, decorrente das experiências leitoras estimuladas e vivenciadas com este propósito.

Para que a trajetória de um leitor seja ressignificada nessa perspectiva, as ações voltadas para a formação de leitores não se podem limitar apenas às dinamizações de acervos, mesmo que por processos louváveis de contação de histórias sedutores, rodas de leitura com planejamentos bem sucedidos, porém sem ultrapassar as fases de estímulo ao encantamento. Aliando o acesso, a sedução, o encanto, o aprendizado linguístico, composicional, discursivo, interacional e a produção autoral decorrente das leituras, releituras, diálogos com o texto e com os outros, que resultam nas escritas e reescritas discentes, torna-se possível não apenas

estimular um aluno a interessar-se pela leitura e pelo mundo literário, mas também estimular subsídios atitudinais capazes de afetar profundamente a postura do aluno como leitor para além daquele tempo isolado de duração das atividades de dinamização do ambiente escolar. Este devir é que representa o cerne de toda afetação intencionada e planejada de ações voltadas para a formação de leitores pela escola.

4.1 Do mero contato ao domínio composicional

A expressão “andar entre livros”, empregada no estudo de Colomer (2007), utiliza uma metáfora muito significativa que faz referência a um dos importantes papéis da escola: viabilizar o acesso aos livros e à leitura; no entanto, a função de propiciar o contato fica esvaziada de sentido se não for exercida pelo viés da conquista e do encanto. E, mesmo com tal perspectiva, conforme abordado, se não se centrar na progressividade dos processos de ensinar e aprender com textos orais e escritos e com a própria escrita autoral do aluno, correrá o risco de simplesmente passar por momentos prazerosos de contato com a leitura que, infelizmente, serão “rarefeitos” – compartilhando do sentido atribuído ao termo por Lajolo e Zilberman (2008).

As teorias linguísticas e literárias formalistas e estruturalistas difundiram, no decorrer do século XX, a necessidade e, pode-se dizer, a exigência de promoção do acesso à leitura pelas escolas brasileiras; contudo, somente os posteriores avanços dos estudos das ciências da linguagem e da literatura, conforme influências de novas reflexões impulsionadas por correntes filosóficas também voltadas para a essência da linguagem, ampliaram a percepção acerca dos diversos fatores sociais, históricos, culturais, filosóficos e semiolinguísticos envolvidos no processo da leitura - sem dúvida, influenciadores da visão sobre o seu ensino na escola. O texto passou a ser considerado além da ótica estrutural e o próprio estudo contextual alargou tal visão, levando o ensino de leitura a representar mais do que um capital cultural bibliográfico obrigatório e considerado padrão de toda e qualquer situação do “aprender” no campo educativo. Vale ressaltar que não se pretende aqui esvaziar a importância do conhecimento enciclopédico priorizado pela escola tradicional, mas mover o foco do ensino de leitura para um processo de ressignificação do repertório a partir de nova metodologia de ações pedagógicas.

Qual o sentido de se seguir manuais de leitura de textos literários se não se levar em conta o diálogo entre a obra e a leitura docente, entre a obra e o aluno leitor e entre os dois sujeitos e as condições de produção da obra, entre o próprio aluno e o professor, entre os dois e a historicidade de cada um? Os diálogos mencionados representam apenas alguns dos elementos que interferem na interação e no processo de significação de todo texto, literário ou não. De que adianta a leitura em voz alta de um texto pelos alunos, se esta ação não estiver envolvida numa produção significativa para eles ou que não represente um resultado de um planejamento que interfira e provoque uma motivação para a realização envolvente de tal atividade? Todas as metodologias precisam incluir de fato o despertar do desejo do aluno para qualquer atitude de aprendizado, assim como todos os profissionais, quando assumem o lugar de quem planeja algo para seu público alvo, devem conseguir transportar-se para o lugar de quem vivenciará a sua proposta - na posição de aluno da mesma faixa etária, contexto sócio-histórico e nível de ensino discente. Somente com essa sensibilidade de transposição de papéis, o professor terá maior possibilidade de perceber se afetará, verdadeiramente e com mais significado, seus alunos.

Como afirma Geraldi (2001, p. 21-22), o texto tomado como “unidade de ensino/aprendizagem”, oral ou escrito, é um lugar de correlações internas e externas ao materialmente construído que, num “*continuum* [...] constitui nossa herança cultural” potencializa a compreensão do valor de se aprender com/por textos escritos ou orais e com os saberes e conhecimentos acionados pelos sujeitos da interlocução. Segundo Geraldi (2001, p. 23):

São os sentidos socialmente construídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, ainda que escolar, apostando-se no trabalho interativo, produtos novos vão se constituindo. Obviamente, isso demanda tempo, para que no correr do tempo não-linear da vida de cada um em particular e dos grupos sociais se dê a construção histórica de uma sociedade diferente. Trata-se de entender a análise do presente como fornecedora de horizontes de possibilidades, a conversão de um deles em realidade como fruto da utopia e da contingência.

Os estudos de Bakhtin destacam o aspecto social das linguagens, que justifica o fato de que vivem, lutam e evoluem pela natureza intrínseca do próprio plurilinguismo social (1998). A noção de linguagens sociais, que contribui, por sua vez, para a compreensão de sua teorização acerca dos gêneros do discurso, traz à tona mais uma questão imprescindível sobre

a estrutura da enunciação: a intencionalidade. Sabe-se que, desde a seleção das palavras, passando pela influência social mais imediata e mais ampla e pelas condições de produção do discurso, até a constituição de um enunciado para uma dada enunciação, existem intenções do produtor do discurso em relação ao seu possível interlocutor. São as diferentes formas de apreensão da realidade por meio de textos, incluídos todos os elementos e fatores mencionados, que originam os diversos gêneros discursivos/textuais. Com base na reflexão destacada, Goulart e Wilson (2013, p. 10) demonstram que

Essas linguagens são carregadas de conteúdos determinados que as especificam. Implicam, além de vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação e impregnam-se de apreciações concretas, ao unir-se a objetos, áreas expressivas de conhecimento e gêneros. Alargando a pluridiscursividade da linguagem, Bakhtin considera que cada época, cada geração, em cada uma de suas camadas sociais, tem a sua linguagem social. Em tais linguagens, há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção e constituição diversos. Atendendo a necessidades de grupos sociais e cumprindo funções específicas, conformam esferas de conhecimento e expressam diferenças históricas e culturais entre aqueles grupos.

Alicerçado nessa perspectiva, o questionamento sobre o que fazer com o texto literário na sala de aula passa a encontrar horizontes consistentes em direção à consciência de que é papel da escola oferecer o acesso à maior diversidade possível de leituras e planejar meticulosamente o trabalho linguístico-discursivo e interpretativo com os textos dos mais variados gêneros, tornando significativa para o aluno, em seu tempo/época, a trajetória *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (LAJOLO, 2008). Ao considerar a transposição do mero contato a um processo de significação mais profundo com a linguagem e a ampliação do aprendizado linguístico, discursivo, textual, contextual e sócio-histórico, o aluno leitor terá condições de alcançar a competência de compreender e dominar um universo composicional mais amplo entre os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, acrescentando, em cada nível de ensino, mais e mais ao seu repertório de leituras e saberes. Junto a tal desenvolvimento, o aluno também vai alargando as suas possibilidades de selecionar as suas preferências leitoras e vai definindo traços, nem sempre permanentes, de identidade leitora.

4.2 Possibilidades existentes no trabalho com os “direitos imprescritíveis do leitor”: um investimento na liberdade do aluno leitor se bem direcionada no espaço de ação docente

A escola precisa ser entendida como um lugar de experimentação de sentidos, de relações intersubjetivas, de contextualização das linguagens e de trocas/aprendizados de saberes que não se pretendam hierarquicamente superiores uns aos outros para a coconstrução dos conhecimentos. Sabe-se que é essencial que todo professor tenha consciência de que, independentemente de sua área de atuação, ele é, antes de tudo, um professor de leitura e que lhe cabe buscar sempre novas metodologias, cujo maior objetivo seja conduzir o aluno a seduzir-se pelas palavras, pelo texto e pelo prazer despertado pela leitura, na abordagem da fruição tratada neste estudo, além de promover, inclusive, a consciência da leitura como fonte de conhecimento e de informação capazes de levá-lo ao seu crescimento cognitivo, intelectual e cultural.

A leitura deveria introduzir-se na escola não como uma tarefa árdua, mas no universo das atividades diversificadas, criativas, mais vivas e praticadas nas diferentes áreas do conhecimento, pois é esse caráter de obrigatoriedade uma das principais questões que podem levar tal modo de ler, como revela a visão de Monteiro Lobato, a ser “capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre”, apontada por Vargas (1993, p. 14). É fundamental que o professor e a escola como um todo alimentem o entusiasmo que o aluno traz consigo quando chega à instituição escolar, ao invés de procurar imperiosamente colocar à prova a competência dele por meio de cobranças castradoras.

A declaração do “é preciso ler”, muito comum nos espaços educacionais, pode levar o aluno a funções utilitárias e objetivas, como chegar ao vestibular, à graduação, à admissão em concursos, mas pode não conduzir, conforme afirma Pennac, ao amor pelos livros. Para trilhar novos caminhos no ensino de leitura na escola, é essencial considerar alguns fatores indispensáveis ao favorecimento da descoberta do gosto pela leitura desencadeado pelo prazer de ler e pela experiência da fruição literária. Entre tais fatores, reside o respeito à liberdade do leitor de usufruir dos “direitos imprescritíveis do leitor”, enumerados por Daniel Pennac (1998, p. 10):

- 1. O direito de não ler.*
- 2. O direito de pular páginas.*

3. *O direito de não terminar um livro.*
4. *O direito de reler.*
5. *O direito de ler qualquer coisa.*
6. *O direito ao bovarismo*
(doença textualmente transmissível)
7. *O direito de ler em qualquer lugar.*
8. *O direito de ler uma frase aqui e outra ali.*
9. *O direito de ler em voz alta.*
10. *O direito de calar.*

É necessário, também, dessacralizar o livro, mostrando uma visão mais próxima e real do que este representa para aqueles que gostam de ler, para que o aluno não o trate como um objeto todo-poderoso e inacessível, que exige um cuidado e respeito tão excessivos a ponto de provocar distanciamento. Torna-se, portanto, um pressuposto essencial para o leitor adentrar o texto, descortinar o imaginário, estando receptivo a inúmeros gêneros possíveis. Geraldi (2001), ao abordar a prática de leitura na escola, buscando recuperar ou trazer para dentro dela o prazer como princípio ao incentivo da leitura, sugere a realização do “circuito do livro” na sala de aula, que consiste em reunir um número médio de 45 livros por turma no início do ano letivo para que possam circular entre os alunos, conforme suas preferências leitoras. Nessa atividade não há qualquer preocupação com uma avaliação por atribuição de pontos. O controle é apenas quantitativo. Como revela o professor, os resultados de sua prática com a realização desse projeto demonstraram que foi alcançado um alto índice de leitura, havendo até mesmo listas de espera para ler-se determinados livros do circuito.

A experiência compartilhada por Geraldi reforça o quanto é produtivo o trabalho com os textos na sala de aula e desperta a atenção investigativa a respeito do que pode ser acrescentado a uma proposta tão interessante, para incluir o caráter qualitativo e progressivo. A busca das relações texto/contexto/mundo subjacentes em todo processo enunciativo surge como destaque nessa reflexão. Não há mais sentido em se optar pelo ensino compartimentado ou unilateral da visão de conhecimento e de linguagem e nem o olhar de que à literatura cabe apenas o estudo do conjunto de obras consagradas como literárias de uma língua que precise ser aprendida pelo viés do ensino sistemático de em seu conjunto de normas constitutivas.

Como se observa, o ensino pode caminhar a passos largos em direção a uma melhoria de qualidade quando se realizam ações pedagógicas frutos de uma verdadeira reflexão sobre “como eu me sentiria se estivesse participando de tal vivência como aluno?”. Quão agradável e perene é viver o arrebatamento diante de cada texto, de cada imersão nos

jogos de linguagem! Levar o aluno a essa descoberta e experiência representa a abertura de uma espécie de portal para uma busca que não mais cesse na rotina individual dele, dentro e fora da escola. À medida que o estudante percebe respeitada e valorizada a sua liberdade e voz no decorrer de suas leituras e atividades interativas propostas por esta pesquisa (cf. metodologia no capítulo 10, itens 10.3.), os referidos “direitos imprescritíveis” aprofundados por Pennac não apenas serão prestigiados, como também, se bem orientados, representarão um fator favorável ao processo de o aluno reconhecer-se com competência leitora, preferências mais definidas, autonomia mediada para a união de fruição mais conhecimento em cada nova leitura. Em momento algum, tem-se uma proposta permissiva neste estudo, mas cuidadosamente mediada, sem imposição. E, para que os professores assumam esse papel mediador, importa reiterar ser imprescindível a oportunidade de vivenciar momentos formadores que lhes proporcionem as mesmas descobertas.

4.3 Contribuições de teorias do estudo de gêneros para uma análise de textos autobiográficos

Ao tratar da noção de gênero, diversas são as abordagens teóricas que surgem; no entanto, esta pesquisa se deterá à fundamentação de Bakhtin (1992), que, por sua vez, influenciou a teorização de Maingueneau (2002) e de Marcuschi (2002). Os diferentes gêneros do discurso¹, segundo Bakhtin (1992), representam formas estruturais e linguísticas relativamente estáveis com uma função sociodiscursiva definida. Com isso, eles correspondem a uma manifestação específica da linguagem para um dado propósito sociocomunicativo, que influenciará a seleção lexical e sintática do texto e em diversos outros aspectos organizacionais que participam da construção do enunciado.

Um gênero do discurso representa, ao mesmo tempo, uma organização verbal e um fenômeno social determinantes, tanto no processo de produção como de recepção do discurso. O gênero apresenta uma forma padronizada com relativa estabilidade na estruturação do todo discursivo e corresponde a um conhecimento estabelecido e compartilhado por uma dada

¹ Compreenda-se aqui a expressão “gêneros discursivos” como sinônima de “gêneros textuais” devido à ampliação de sentido do termo “texto” com a noção de discurso, atribuído pelos estudos contemporâneos baseados na Linguística do Texto e na Análise do Discurso, tomadas como bases desta pesquisa.

comunidade que irá utilizá-lo num processo de interação verbal. Diante disso, como revela Bakhtin (1992, p. 302):

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Com base na afirmação do autor, compreende-se que o enunciado não representa uma combinação totalmente livre, mas, ao contrário, se precisa construir a partir das noções de um gênero do discurso específico e que essas noções precisam ser um conhecimento dominado por todos os envolvidos no processo interativo, pois, caso isso não ocorra, a comunicação verbal será dificultada a ponto de provavelmente não se efetivar. Além disso, a forma do enunciado apresentará uma expressividade específica, própria do gênero em que se insere, só podendo ser compreendida enquanto geradora de um gênero quando exercer uma dada função e situar-se em uma determinada situação sociocomunicativa em determinado tempo e lugar e possuir uma estrutura “relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Os estudos de Maingueneau (1998; 2002) também trouxeram contribuições significativas para o estudo dos gêneros. O autor procura distinguir o que, para alguns teóricos, parece indiferente: gênero de discurso e tipo de discurso. Ao estabelecer uma tipologia dos discursos, o autor procura levar em conta o tipo de atividade discursiva e de orientação social e enunciativa em que se insere cada gênero. Pode-se perceber que tanto os alunos - ao terem acesso e se apropriarem do estudo de diferentes gêneros - quanto os professores, de forma geral, do mesmo modo, necessitam aprimorar progressivamente o seu domínio e competência no que diz respeito aos gêneros de circulação na sociedade. Além disso, as contribuições teóricas acerca do estudo de gêneros e de tipologias textuais são muito esclarecedoras sobre o valor dos textos autobiográficos que compõem o *corpus* desta investigação.

Convém, ainda, considerar a abordagem desse estudo dos gêneros desenvolvida por Marcuschi (2002) e que também destaca a distinção entre as denominações *tipologia* e *gênero*, embora de forma diferenciada da tratada acima, pois se detém em aspectos da Linguística do Texto, embora não enfatize a perspectiva enunciativa. Segundo o autor, a

primeira designação diz respeito ao grupo de “constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas e constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”. Por outro lado, a segunda designação abrange o conjunto de “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas e constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas”.

Pode-se compreender, dessa forma, que a tipologia textual, segundo o autor, trata do modo como o discurso se organiza, incluindo cinco categorias distintas: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. Já o gênero textual corresponde às inúmeras formas de interação materializadas em textos, cada qual com a sua função social e comunicativa e com seu conteúdo, estilo e composição característicos. No gênero *depoimento autobiográfico*, há um processo misto em que predomina a narração; entretanto, tem-se imbricadas, significativamente, a argumentação e a descrição, todas as tipologias referidas responsáveis por expressar a voz dos sujeitos que recorrem a memórias significativas de alguma fase de sua trajetória de vida, em nível pessoal e/ou profissional, nos casos analisados na pesquisa. Corroborando com os estudos de Marcuschi, isso ocorre devido à intencionalidade do texto e à sua função sociocomunicativa, no caso, cumprindo o propósito de ultrapassar a reunião de dados subjetivos dos entrevistados, coconstruindo um novo olhar do profissional sobre a sua própria trajetória e perfil de leitor que assumia/assume até então e sobre a sua função mediadora na formação de alunos leitores.

Existe a necessidade humana de utilizar gêneros textuais distintos e específicos a cada situação social e comunicativa, todavia cada sociedade estabelece as formas genéricas que utilizará e circulará com mais produtividade em dada época, tendo, portanto, a capacidade e o poder de desenvolvê-las e transformá-las a partir de suas necessidades. Por esse motivo é que não se pode afirmar que cada enunciado possui regras totalmente estáveis e imutáveis. Assim, são os tipos de interação e a sociedade que deles participa que influenciarão e definirão seus gêneros do discurso. Na concepção dialógica e interacional da linguagem, o texto e o discurso convergem para a mesma conceituação:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.

(BAKHTIN, 2011, p. 282-283)

Ao considerar o texto, corroborando com Charraudeau e Maingueneau (2004), como uma unidade de sentido da língua que envolve, em sua complexidade, um contexto situacional de interação e suas relações com elementos linguísticos e semiolinguísticos que se significam dialogicamente em um sistema de comunicação, fica notória a ampliação dos conceitos anteriores sobre texto e fator de textualidade. Isso rompe com as delimitações teóricas atribuídas para texto e discurso, devido à influência da visão mais gramatical e tipologizante a respeito das sequências constitutivas do que se poderia classificar como texto. Embora várias correntes ainda coexistam de acordo com certas opções teórico-metodológicas, a ótica aqui delimitada favorece de modo produtivo os estudos da linguagem desenvolvidos contemporaneamente, tanto pela Linguística do Texto quanto pela Análise do Discurso. Nessa abordagem, portanto, destaca-se o valor de busca das potencialidades de marcas e de escolhas linguísticas feitas por professores em depoimentos autobiográficos sobre o seu percurso de leitor dentro e fora do ambiente escolar.

A análise de um gênero altamente subjetivo favorece o processo interativo não só entre o pesquisador e o professor, como também o diálogo do professor consigo mesmo e com sua prática atual e trajetória, no movimento de escuta e “atividade responsiva”, como tratado por Bakhtin (1992, p. 281-282), promovendo, mesmo durante o próprio desenvolvimento da pesquisa-ação, um desdobramento dos ecos de sua autorreflexão em ações imediatas com os alunos em suas aulas e rotina cotidiana na escola e, em cadeia, alcançando/afetando o aluno em seu processo de constituição como leitor:

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto (certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetiva [...] Essa ideia – momento subjetivo do enunciado – se combina em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetivo, restringindo este último, vinculando-a a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com suas intervenções – enunciados antecedentes.

O gênero depoimento constitui-se, por conseguinte, de fatores linguísticos e contextuais que permitirão compreender a historicidade de leitor de cada professor e ressignificar a sua trajetória de mediador de leitura, à medida que elabora seu texto e vivencia as experiências planejadas e realizadas pela entrevistadora em encontros presenciais, como “participantes imediatos da comunicação, que [...] abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento.” (BAKHTIN, 1992, p. 281-282) Com a metodologia mencionada, os textos produzidos pelos entrevistados (participantes de todas as etapas dos encontros promovidos) passam a atingir o papel definido por Bakhtin com maior produtividade e eficácia. Estes textos conduzirão a análises e a considerações mais relevantes no contexto investigado e às constatações a que se chegará.

Os depoimentos de leitores representam, portanto, registros de memórias que resgatam percursos e refletem formas de agir no mundo como leitor e/ou formador/mediador. Tal gênero textual selecionado traz, em sua construção, mais do que um potencial linguístico para verificações empíricas. Cada momento de escrita resulta de uma relação dialógica que entrecruza vozes de interlocuções distintas e intrinsecamente complementares, visto que se constrói uma interação social entre o produtor do texto no seu momento atual, o sujeito e seu papel social em outros recortes espaço-temporais de sua história e percurso (o professor em relação à sua própria constituição como leitor e, por sua vez, como mediador de ações) e a entrevistadora, reconhecida como uma profissional que também assume este papel em sua trajetória existencial e profissional. Vê-se que, empírica e discursivamente, estabeleceu-se uma comunicação entre três interlocutores com influências bastante determinantes na versão final dos registros de memórias obtidos. A linguagem presente neste objeto de estudo refletirá, por meio dos ditos, interditos e, inclusive, não ditos, informações fundamentais sobre os modos como o universo docente interage no mundo quando percebe e assume a função social de leitor e formador de leitores na escola.

A definição do *corpus*, portanto, precisava ser coerente não só com as bases teóricas norteadoras do estudo e da tese proposta, como também seria esvaziada de sentido se não apresentasse um propósito metalinguístico ao buscar um estudo da língua em uma manifestação potencial da linguagem em interações sociais que privilegiassem situações comunicativas com reverberações significativas que interferissem em manifestações linguísticas e comunicacionais posteriores. Isso corresponde a desdobramentos teórico-práticos e atitudinais nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de leitura, de forma

imbricada a cada currículo de todos os componentes curriculares, conforme os dados demonstrarão a respeito de ações desenvolvidas após o trabalho de pesquisa de campo realizado (cf. capítulo 8).

Existe uma ação em cadeia que segue progressivamente. À proporção que o professor se reconhece como leitor, descobre/redescobre a fruição em sua própria constituição leitora e passa a aprofundar ou transformar os seus planejamentos para promover o mesmo processo de afetação na rotina e vida de seu aluno, por sua vez, o aluno passa a ser mais um multiplicador/formador de outros leitores em sua trajetória discente com os demais de seu convívio, incluindo seus familiares (cf. comprovações no capítulo 8).

É importante destacar no gênero biográfico, portanto, que “como se escreve o texto, relaciona-se à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que a nossa trajetória de aluno ou de professor inscreveu na prática cotidiana de cada qual” (KRAMER, 1999, p. 131). Lembrar e registrar memórias autobiográficas “não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (KRAMER, 1999, p. 134). Narrar histórias pessoais e coletivas já é algo próprio da natureza humana e buscar nessa prática uma possibilidade de estudo linguístico-discursivo voltado para o ensino, à medida que se volta para a formação de leitores, nos casos tratados aqui, representa um potencial metodológico que aponta para a epistemologia específica da pesquisa biográfica. Tal gênero se centraliza na constituição individual, trazendo consigo a investigação de “como os indivíduos se tornam indivíduos?”, ou seja, dos processos de “gênese socioindividual” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523), do “estudo dos modos de constituição do indivíduo”, numa “temporalidade biográfica da experiência e da existência”, dimensão temporal esta que não se volta para parâmetros cronológicos, mas para a subjetividade da mencionada experiência individual.

A formação do leitor, ao ser tratada na referida abordagem biográfica (neste estudo, autobiográfica), é analisada com vistas à articulação da aprendizagem experiencial e dos processos identitários que ocorrem simultaneamente a todos os aspectos cognitivos e linguísticos envolvidos nas diferentes fases do aprendizado de um indivíduo. Dessa forma, “pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado” (BRAGANÇA, 2011, p. 158), o que conduz, potencialmente, à formação e transformação do ser humano.

A partir dessa visão, torna-se importante entender o depoimento como um gênero textual que se situa no interior do tipo de discurso autobiográfico e, no caso do *corpus* desta pesquisa, do *locus* e do contexto educacional brasileiro. Os depoimentos foram reunidos presencialmente e após a participação nos encontros formativos realizados pela pesquisadora com o grupo docente e discente de cada município estudado comparativamente. Ao detalhar a metodologia, mais adiante, será elucidada a importância da sequência de ações na pesquisa de campo e o quanto o próprio texto a ser analisado já oferece pistas composicionais, sociocognitivas e interacionais que apontam mais para um ou outro caminho de tratamento e perspectiva linguística.

Vale ressaltar a escolha por encaminhar o estudo proposto a partir de uma abordagem sociodiscursiva e buscar, nas contribuições teóricas bakhtinianas, a visão de texto baseada no dialogismo e nos sentidos construídos na realização discursiva específica do texto autobiográfico. Assim, os depoimentos selecionados não se devem tomar como uma simples narrativa, como uma forma relativamente estável estanque de um contexto situacional e comunicacional específicos do processo de enunciação em que se realiza o discurso. São ricas as possibilidades oferecidas pelo discurso narrativo autobiográfico para uma pesquisa que busca ultrapassar a superficialidade de um texto, por meio de uma análise linguístico-discursiva capaz de reconhecer, na situação comunicativa do registro de memórias, mais do que um aspecto descritivo de determinadas construções gramaticais selecionadas por um interlocutor, investigando o valor delas no processo interacional em que se realizam.

É extremamente elucidatório observar quando e de que modo discursivo um professor ou aluno registra depoimentos sobre suas vivências leitoras dentro e fora da escola, bem como sobre o momento em que se encontravam em relação à sua trajetória de leitor ao experienciarem a fruição, expressando as suas apreciações sobre o papel que a leitura foi assumindo no decorrer da fase de sua constituição como ser humano e sujeito leitor. Eles descrevem o seu percurso de leitor e a mudança ou não de seu olhar sobre o ato de ler em épocas distintas de sua vida (cf. modelo utilizado para os registros coletados – no apêndice I), revelando as influências que receberam de suas relações histórico-sociais, econômicas e culturais.

Conforme exposto, a presença de um sujeito discursivo - que realiza uma reflexão sobre si, sobre suas relações com os outros e com o mundo a respeito do ato de ler e constrói seu conhecimento, numa abrangência não só objetiva, como também sócio-histórica - propicia de forma significativa o uso de elementos sintáticos de valor semântico-discursivo

correferenciais. Assim, os depoimentos de professores e de alguns de seus alunos veiculam não somente uma retomada de significação de um ou mais termos num texto, mas principalmente, assumem um papel recategorizador do objeto de discurso a que se referem, numa ressignificação dos sentidos deste para ressaltar aspectos de mudança no percurso de leitor dos produtores dos referidos depoimentos. Como afirma Kramer (1999, p. 133), “resgatar a história das pessoas significa vê-las se reconstruírem em sujeitos e reconstruir sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a palavra”. Tal resgate traz à tona o que esses professores e alunos pensam sobre o ato de ler e o que mudou para eles a partir da participação nas ações propostas.

Sob essa ótica e juntamente com as bases da Linguística do Texto, compreender a dimensão do termo “texto” significa considerar os aspectos interacionais e sociocognitivos da linguagem e os diferentes acionamentos de fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos na situação comunicativa. Destarte a opção por analisar depoimentos a partir dessas vertentes teórico-metodológicas pretende perceber o papel de processos referenciais recorrentes nos discursos de professores e de alunos, para investigar o nível de relevância da fruição no percurso desses sujeitos leitores, qual a importância desse fator na sua formação e, pela opção da metodologia da pesquisa-ação, contribuir para a reflexão dos entrevistados sobre o papel do fator de fruição em alguns momentos de seu percurso de leitor que precisam ser resgatados para o repensar de suas práticas de sala de aula como professores de leitura. Além disso, várias são as pistas composicionais, linguísticas, sociais, cognitivas e discursivas que contribuem para o tratamento que será conferido ao estudo do *corpus* para a realização enunciativa da intencionalidade dos interlocutores do processo interacional entrevistador/entrevistado.

Em toda enunciação, poderão ser identificados discursos outros, implícita ou explicitamente, com diferentes graus de alteridade e, conforme ressalta Maingueneau (1998, p. 42), a noção de dialogismo parte da característica primordialmente interativa da linguagem. Nesse sentido, considerar a historicidade do percurso de leitor como elemento impulsionador do prazer de ler não significa priorizar o individual ou apenas particular na formação do leitor, mas considerá-lo num contexto muito maior em que se entrecruzam e interagem o “eu”, o “outro” e o “mundo” na constituição da subjetividade desse ser leitor. Afinal, os entrevistados estão inseridos num contexto mais amplo que corresponde ao cenário educativo nacional e este, junto à sua história individual e local, constituem um aspecto essencial no contexto considerado na análise de conteúdo e de discurso.

5 A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO, EXISTENCIALISMO E A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO: BASES PARA UM ESTUDO DE REGISTROS DE MEMÓRIAS DE LEITORES E DE MEDIADORES DE LEITURA

O mais triste de tudo é que, à medida que crescemos, vamos rapidamente perdendo a capacidade de nos maravilharmos com o mundo. E assim perdemos algo muito importante – e alguns filósofos tentam nos despertar para isso novamente. Pois algo dentro de nós nos diz que a vida é um grande enigma. Isso é uma coisa que vivenciamos muito antes de aprender a pensar sobre isso.

Jostein Gaarder

Os estudos da fenomenologia, iniciados por Edmund Husserl, desde a primeira metade do século XX, expandiram, pelo caminho da filosofia contemporânea, a busca por compreender e por interrogar como se constitui o conhecimento e se estabelece a relação entre sujeito e objeto. Diversas vertentes se desenvolveram a partir da fenomenologia, no decorrer dos avanços de diferentes olhares de filósofos posteriores a Husserl, e perseguiram a mesma necessidade de compreensão, porém com aprofundamentos diferenciados. A fundamentação teórica desta pesquisa é reafirmada por meio dos princípios e contribuições filosóficas de Martin Heidegger (2015), no que diz respeito à ótica existencialista da compreensão de essência da linguagem, do conhecimento e do ser no mundo, e da teoria de Jürgen Habermas (2012), em sua proposição do “agir comunicativo”.

Analisar discursos de professores e de alunos inclui, sem dúvida, refletir sobre os aspectos constitutivos da linguagem. E isso vai desde as relações existentes entre o sujeito e as coisas mesmas, na construção do conhecimento, até à escolha, disposição e inter-relação dos mecanismos linguísticos e extralinguísticos acionados para a produção dos discursos. Faz-se necessário, portanto, percorrer a compreensão dos referidos aportes que oferecerão subsídios para tal estudo.

5.1 A relação de subjetividade e as vozes que se entrecruzam nos discursos

A produção de um discurso envolve uma série de escolhas linguísticas e semiológicas que, em situação alguma, são aleatórias, conscientes ou inconscientes. Os signos são articulados entre si e organizados de maneira a determinar as direções que o discurso irá

seguir e, inclusive, o nível persuasivo que pretende atingir. Essa inter-relação entre os signos sofre a influência da carga cultural que cada um deles traz consigo e do papel que esse fator exerce em um dado grupo social e em determinadas situações interlocutivas. Alcança-se, assim, a participação da teoria geral dos signos, que, por meio da semiologia, oferece contribuições importantes para a compreensão dos elementos envolvidos no processo de produção da linguagem.

Aqui serão tratadas duas situações de comunicação diferentes: os textos produzidos durante a realização das rodas de leitura e os textos dos depoimentos escritos posteriormente à participação das rodas mencionadas. Apesar de o foco dos estudos se voltar para os referidos discursos, serão destacados, ainda, elementos semiológicos que participaram de todo o desenvolvimento dos processos interacionais, como os aspectos envolvidos na ambientação dos encontros realizados, aspectos relevantes nos diálogos e planejamentos (fases coletivas da proposta – a partir de reuniões com as equipes pedagógicas das secretarias de educação dos municípios e das escolas onde ocorreriam os encontros e entrevistas – com pretensão de desenvolver as ações em consonância com os anseios e demandas específicos de cada *locus* educacional).

Todos os objetos selecionados para compor o ambiente das atividades e a própria disposição deles nos momentos da enunciação contribuem para a contextualização da proposta e para todo o processo de sedução e de persuasão a que se propõem a linguagem dos encontros formadores com os docentes e os discentes de cada município. Os aspectos semiológicos são, portanto, primordiais para estimular as relações intersubjetivas e a externalização da voz dos sujeitos produtores dos discursos. As vivências precisavam, com esse foco, representar autenticamente a prática das teorias discutidas e refletidas, numa metacomunicação para a construção dos sentidos (cf. metodologia – capítulo 6 e anexos A e B).

Todo signo possui um sentido potencial que, segundo Charaudeau (1999), ao articular-se com outros signos e de acordo com as condições extralinguísticas e intralinguísticas de produção e o contexto sócio-histórico e cultural, vai construir o sentido discursivo. Por sua vez, o sentido discursivo aciona e exige dos protagonistas da interação inúmeras competências, entre as quais, a linguística, a comunicativa, a discursiva, a situacional e a semiolinguística. Como afirma Charaudeau (2002), a competência linguística abrange o conhecimento de língua do sujeito; a competência comunicativa aponta para o conhecimento do indivíduo enquanto ser social; a discursiva diz respeito à força ilocutória e

perlocutória dos sujeitos; a situacional corresponde à aptidão do sujeito para construir seu discurso em função da identidade dos parceiros, da finalidade do discurso, de seu propósito e das circunstâncias em que se constrói; e a semiolinguística compreende o reconhecimento e manipulação da forma dos signos, de suas regras combinatórias e de seu sentido na construção da intencionalidade.

O acionamento dessas competências favorece a intercompreensão entre os seres da interação e permitirá que a possibilidade de o enunciado condicionar uma atitude “ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271) se efetive e que essa leve a uma seguinte por parte do outro participante do processo interativo e, assim, sucessivamente, enquanto se mantiver a situação comunicativa. Diante disso, como afirma Bakhtin, o enunciado é a unidade real da comunicação verbal a que se submeterá o discurso produzido, provocando uma determinada atitude no outro da interação. Para o autor, o enunciado representa a matéria linguística que, num dado contexto enunciativo, torna-se objeto de estudo da linguagem e permite a observação e análise das relações dialógicas existentes entre as vozes que atravessam e constituem o discurso.

Merece destaque, quanto à compreensão do que é o enunciado e de qual o seu papel, o estudo de Ducrot (1987) a respeito, visto que se baseia na abordagem bakhtiniana, mas a amplia. Para ele, as múltiplas manifestações, realizações de um enunciado num dado espaço e tempo, é que caracterizam a enunciação, enquanto para Bakhtin (1992) o enunciado é produto da enunciação. Para Ducrot (*id.*), a enunciação se constitui a partir do aparecimento e realização de um enunciado, considerado por ele a manifestação particular de uma frase em um determinado contexto, que, se modificado, resultará em outras manifestações e, portanto, em outros enunciados.

Em uma dada situação interativa, é necessário compreender que, como demonstra Bakhtin (2011, p. 306):

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele.

Com isso, conclui-se que o enunciado é muito mais abrangente do que uma combinação entre palavras, frases, orações, períodos ou parágrafos. As escolhas dos signos, assim como das construções e do gênero específicos para a estruturação dos enunciados, são determinantes numa enunciação. Por sua vez, o “Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação”, realizado por Ducrot (1987), traz à tona as reflexões sobre a confluência de diferentes vozes na constituição de todo discurso. A polifonia passa, por conseguinte, a apontar para os posteriores estudos acerca da noção de heterogeneidade.

O questionamento sobre a existência do caráter homogêneo do discurso conduziu à verificação da presença de outros discursos num mesmo discurso, pela diversidade de vozes que o atravessam e o constituem, por uma marca linguística visível (“heterogeneidade mostrada” – MAINGUENEAU, 1997) ou não (“heterogeneidade constitutiva”). Segundo Maingueneau (1998, p. 79), “o discurso é dominado pelo interdiscurso”, entendendo-se interdiscurso como “o conjunto das unidades discursivas com as quais ele [um discurso particular] entra em relação” (MAINGUENEAU, 1997, p. 86). Bakhtin remete a essa questão da heterogeneidade, à medida que teoriza sobre o dialogismo como fator de discursividade, já que, segundo o autor, um discurso se constitui pela sua relação com outros discursos.

O princípio da dialogia bakhtiniana procura mostrar que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, pois o enunciado reúne em si uma série de “elos precedentes” (BAKHTIN, 1992, p. 300; 316), “enunciados do outro e antes de tudo os elos precedentes da cadeia” que trazem consigo outras vozes com as quais se relaciona e se apresenta, ao mesmo tempo, como uma resposta a elas, que lhe são anteriores. Bakhtin demonstra que a interação verbal ocorre por meio de um processo de assimilação relativamente criativo das palavras do outro. Assim, em toda enunciação poderão ser identificados discursos outros, de forma explícita ou implícita, com diferentes graus de alteridade. Conforme ressalta Maingueneau (1998, p. 42), a noção de dialogismo parte da característica primordialmente interativa da linguagem.

O gênero “depoimento”, por seu traço ainda mais contundente e explícito da relação de subjetividade, tanto no processo de produção quanto no interacional, apresenta fortemente a concepção polifônica acerca da linguagem. A polifonia baseia-se no questionamento da unicidade do sujeito discursivo, tendo em vista que, por sua natureza dialógica pelo cruzamento de várias vozes que justificam o fator de heterogeneidade, um discurso se constitui pela presença de um sujeito falante (ser empírico, o autor), um locutor (ser do discurso responsável pelo enunciado) que pode, em algumas situações enunciativas, não

coincidir com o sujeito falante, e um enunciador (ser discursivo que assume o ponto de vista da enunciação). Com isso, passam a fazer parte da enunciação vários seres constitutivos do discurso, que serão melhor identificados e compreendidos na análise do *corpus* mais adiante.

5.2 A natureza argumentativa da linguagem

Todo discurso pretende algo que representa um dos setes padrões de textualidade postulados por Beaugrande & Dressler (1981): a intencionalidade. Ao refletir sobre esse aspecto em relação ao discurso autobiográfico de professores, pode-se destacar uma possibilidade bastante intrigante: a de que um texto de memórias permite, ao colocar à disposição do próprio sujeito produtor do texto, a utilização de estratégias de sedução e de persuasão para mostrar ao interlocutor sua trajetória e a coerência dela com seu papel social na profissão que exerce (especialmente diante de uma interlocutora apresentada como colega de profissão e pesquisadora em situação de pesquisa de campo). O que primeiramente ocorre nesse processo enunciativo é que o próprio enunciador visa ao alcance do efeito desejado consigo mesmo, como se assumisse a posição de primeiro leitor que reconstitui a sua trajetória e reflete sobre ela e sobre o seu fazer docente atual, em seu tempo presente de atuação profissional.

A enunciação apresenta sempre esse índice de intencionalidade, só identificado em dado contexto e por meio das estratégias discursivas utilizadas, explícita ou implicitamente. A intenção de um discurso se reflete, portanto, na forma de ação do EU sobre o TU e vice-versa no processo interativo. Além disso, a existência de um enunciador pressupõe um coenunciador, mesmo que ausente. Considerando isso, pode-se concluir que a finalidade de um texto está intimamente ligada à situação de comunicação em que se produziu e que tipo de função social pretende exercer ao realizar-se como discurso.

Ao buscar compreender o ato de comunicar, deve-se, ainda, levar em conta o caráter plural da linguagem, tendo em vista as múltiplas funções dos signos e a noção de que a partir de seu uso será possível ao enunciador conquistar a legitimidade e obter a credibilidade para o seu discurso, respeitando a regulação do contrato comunicativo estabelecido. Com base nisso, é possível entender que seduzir significa utilizar recursos linguísticos e não linguísticos para fazer prazer ao outro, conquistar a simpatia, o envolvimento emocional e afetivo desse outro com o discurso, enquanto que persuadir significa utilizar esses mesmos recursos para

fazer crer ao outro, buscando a validação do discurso e a adesão do coenunciador, por meio da legitimação e credibilidade alcançadas pelo enunciador. Por outro lado, este enunciador, sabendo que o coenunciador constrói os sentidos a partir de suas experiências e de seus conhecimentos, constrói uma imagem de destinatário como aquele que tem uma carência e que deve procurar supri-la, o que o levará a se identificar com a imagem de si apresentada no universo discursivo do depoimento.

Segundo Bakhtin (1992), a obra visa à resposta do outro/dos outros e, para tanto, adota várias formas, pela busca por exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar a sua apreciação crítica, entre outras enumeradas por ele. Faz referência às diversas unidades de comunicação verbal quando trata da apresentada ação responsiva e, assim, pode-se estendê-la à noção ampla de texto e associá-la à sua realização como discurso. Esse destaque ratifica a finalidade existente no ato de o professor transformar a sua própria trajetória e a de seu aluno, levando em conta o pensar-se e o pensar/agir, o que corresponde à referida “compreensão responsiva ativa” com a possibilidade de alteração de comportamentos anteriores.

Todo gênero textual apresenta um modo específico de organização do discurso. Independentemente de qual seja o gênero a circular em sociedade, é preciso compreender a natureza argumentativa primordial da linguagem. Conforme o sentido amplo do termo *argumentação*, para além das características próprias de cada texto e de suas funções específicas, todos utilizam, com maior ou menor ênfase, argumentos para expressar efeitos de verdade e de realidade ao seu conteúdo, buscando conquistar e agir sobre o coenunciador e concretizar os aspectos e objetivos centrais de cada gênero em particular. A própria origem etimológica da palavra argumento confirma a abrangência desse termo, que vem de *argumentum*, em que o elemento *argu* significa iluminar. Assim, o argumento é um procedimento linguístico que representa o lançamento de luz em uma dada direção, com vistas à realização dos objetivos e da intenção comunicativa do texto.

Contribui para essa afirmação a abordagem de Anscombe & Ducrot (1983) sobre o que significa argumentar, visto que os autores classificam o processo de argumentação como um traço característico da linguagem como um todo, como instrumento de interação social. Para esses autores, todo texto orienta argumentativamente um enunciado para conduzir o destinatário em determinada direção, já que qualquer discurso possui uma intencionalidade. Também na visão de Maingueneau (1998), a língua apresenta em sua essência um valor argumentativo, principalmente, pela busca da adesão do destinatário ao discurso.

Da mesma forma, quando Charaudeau (1999) afirma que a argumentação representa um modo como o discurso se organiza e que ela é uma atividade de natureza demonstrativa e persuasiva, pode-se perceber que o texto se funda na argumentação para sustentar a convicção de um dado assunto e alcançar o fim persuasivo. Por meio da análise dos depoimentos, será possível buscar elementos contributivos para a mudança em ações pedagógicas dos professores para o ensino de leitura, bem como para as reações e posteriores ações em cadeia realizadas pelos alunos envolvidos nesse processo. Paralela aos fatores argumentativos, oferece relevante material para estudo a compreensão a respeito das condições de produção do texto.

Como afirma Charaudeau (1999, p. 32), as condições de produção constroem-se “numa relação triangular entre o *mundo* como real construído, a *linguagem* como form-sentido em difração, e um *sujeito* intersubjetivo em situação de interação social”. Contribuem para elas os posicionamentos ideológicos e sociais, a imagem e o papel dos sujeitos da enunciação, os lugares sociais, os estereótipos, os saberes compartilhados, a finalidade e a intencionalidade da interação, enfim, a situação de enunciação e todos os fatores nela envolvidos. Tais condições de produção, portanto, também se refletirão no componente linguístico do texto e participam significativamente de seu processo argumentativo.

Vale ressaltar ainda, com base em Charaudeau (1994), que o ato comunicativo pressupõe três condições básicas: a legitimidade, a credibilidade e a captação. A primeira condição diz respeito à necessidade do enunciador de ser reconhecido socialmente como alguém com fundamento para falar, para adquirir “o direito à palavra”, enquanto que a segunda aponta para a condição de reconhecimento da capacidade de falar algo acreditado como verdadeiro, factual e significativo. Acrescentando-se a isso, a última condição direciona-se à conquista do outro, de sua adesão para que se alcance o ápice do processo: a persuasão, influenciando o outro com a força retórica argumentativa. O uso de recursos argumentativos contribui produtivamente para o estabelecimento dessas três condições básicas do ato comunicativo.

Ao percorrer o raciocínio exposto, antes mesmo da própria aplicabilidade teórica ao *corpus*, já sobressai a importante reflexão acerca do questionamento sobre em qual sentido a sedução e a persuasão do discurso do professor leitor interferem no processo de identidade e autonomia leitora do aluno. Se cada indivíduo buscar, em sua memória de trajetória escolar, quais professores deixaram, por meio de seu discurso e postura humana e/ou profissional, marcas decisivas em sua formação de estudante, de cidadão e de ser humano, todos, não

apenas os professores ou os alunos entrevistados, encontrarão traços de escolhas realizadas no decorrer da vida e que são definidoras de posturas e atitudes que permanecem no decorrer do tempo, nos diferentes espaços interativos em sociedade, opções de ser no mundo e, especialmente, em ações profissionais que advêm dessas influências, isto é, das interferências/afetações consequentes da sedução e da persuasão da linguagem destes que contribuíram significativamente para a sua constituição. De forma análoga, um professor leitor imbuído no propósito de influenciar positivamente no processo do aluno de se tornar um leitor fruição autônomo correrá o bem-sucedido risco de passar a representar um desses sujeitos altamente marcantes no seu percurso escolar e existencial.

5.3 Contribuições filosóficas: o existencialismo de Heidegger e o “Agir Comunicativo” de Jürgen Habermas

Entre diversas tendências filosóficas do século XX e XXI, consecutivamente, a abordagem existencialista de Martin Heidegger (2015) e a proposta da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas (2012) oferecem aportes importantes para este trabalho, tendo em vista que validam, com seus aprofundamentos e estudos, cada qual em esferas distintas, o quanto a compreensão sobre o ser e sobre a produção do conhecimento nas duas perspectivas permitem a melhor compreensão da constituição desse ser no mundo. Tal constituição, na visão heideggeriana, está relacionada a um fazer-se, a um processo experiencial que, segundo o autor, inclui e se submete às inúmeras possibilidades do próprio existir no mundo no decorrer do tempo, do constante fluxo de tais potencialidades, o que remete à prioridade atribuída ao percurso individual do leitor, no decorrer de seu processo de formação e em decorrência da valorização das peculiaridades de cada um, quando o foco comum é a essência do ser e de sua linguagem. De modo complementar, no universo das relações entre os sujeitos envolvidos no ensino de leitura na instituição pública educacional, na visão do alemão Habermas - filósofo contemporâneo que se dedica a uma leitura crítica contemporânea sobre a política, a ética e a economia da sociedade atual do Ocidente -, o ser deve exercer o seu direito ético e democrático de exercer o seu ser no mundo.

Jürgen Habermas discute, filosófica e sociologicamente, o modelo de democracia do século XXI em direção à necessidade de renovação, revisão, por meio de seu método do agir

comunicativamente, pelo qual o diálogo, a diferença de pensamentos e até a discordância são princípios que viabilizam a chegada a um consenso deliberativo, que permitirá o alcance da legitimidade de ações resultantes de um amplo e contínuo debate, visto que, segundo ele, somente após discussão pública e coletiva permeada pelos discursos, pode-se exercitar a razão na busca do conhecimento para uma ação política amadurecida. Tomando o sentido amplo de ação política, sem se deter ao âmbito político-partidário, mas na perspectiva do ato de estar e viver em sociedade, essa natureza política põe-se a serviço do trabalho educativo institucional e contribui muito para a reflexão sobre o propósito de uma gestão pública democrática que pensa e realiza um currículo que se preocupe com a formação contínua de professores mediadores de leitura.

Esta pesquisa apresenta, entre suas propostas, desde a própria definição da metodologia de pesquisa-ação, o desenvolvimento de encontros formativos para a promoção de encaminhamentos reflexivos e interacionais fundamentais para a posterior realização e coleta dos depoimentos, com um dos objetivos de justamente exercitar o movimento democrático da escuta e troca de pontos de vista sobre os assuntos propostos e acerca das dinâmicas interacionais planejadas e desenvolvidas. Para tais etapas, os suportes do método da Teoria do Agir Comunicativo são fundamentais, não apenas nas fases de planejamento e de execução, como principalmente por estas representarem uma meta-ação que se pode repetir no sistema interno de cada Rede de Ensino participante, caso sejam considerados processos produtivos e de caráter progressivo para os grupos de profissionais.

Cada encontro privilegiou a interação contínua dos participantes que, a partir da mediação de conquista do desejo de fala, iam sentindo-se motivados a expor seus pontos de vista e as memórias de sua historicidade como leitores e professores. Assim, havia sintonias e dissonâncias entre os discursos e os argumentos de construção dos pontos de vista, o que era esperado pela pesquisadora e, inclusive, desejado, para que, a partir das trocas subjetivas e do amplo debate, cada grupo chegasse a consensos pronunciados ou registrados ou mesmo silenciados, porém refletidos.

O resgate das histórias de leitura e a valorização do percurso de cada professor foram fundamentais para a construção do ambiente legítimo, respeitoso e democrático considerado basal para o movimento do profissional dentro de sua possibilidade de reconhecer-se um professor de leitura e, mais que isso, um leitor fruição em determinados *insights* de memórias, às quais recorreu em sua trajetória de *ser no mundo*, dentro de seu horizonte temporal e de suas experiências subjetivas bem específicas e particulares. É possível perceber, portanto, a

influência dos estudos, tanto de Heidegger quanto de Habermas, cada qual nas propostas que oferecem filosoficamente. O processo de discutir e de escolher ações individuais e conjuntas de mediação de leitura por profissionais de todos os componentes curriculares já possui intrinsecamente o perfil de construção democrática decorrente de discursos e ações refletidas e aderidas, em lugar de qualquer imposição por um sistema que se assume como um elemento que reflete sozinho e chega a conclusões isoladas e a teorias pensadas e testadas por quem não esteja de fato inserido no processo pedagógico, com discurso e prática de autoridade que possa ser legitimada pelo grupo envolvido.

Habermas afirma que a razão precisa permitir a aquisição do conhecimento não para obter poder e dominar (conforme a abordagem sobre razão instrumental foi tomada e estudada diferentemente pelos filósofos da 1a. geração da Escola de Frankfurt), mas para viabilizar o diálogo para a construção do conhecimento, pois é este diálogo, fundado numa comunicação ética e autêntica, a forma pela qual o homem pode se expressar. Essa perspectiva da racionalidade, portanto, não se reduz à razão instrumental – de caráter totalitário e dominador –, o que a submeteria ao impedimento da busca por um consenso ético voltado para a construção e desenvolvimento da sociedade. Destaca, portanto, os fundamentos do respeito, da ética e da escolha consensual para uma deliberação.

O novo pensamento proposto por Habermas privilegia o conceito de “ação comunicativa”, procurando fazer uso da racionalidade nos processos de comunicação e de integração social, de forma que ela traga consigo o potencial de contribuição que pode oferecer para o desenvolvimento social coletivo e individual, ou seja, para melhorias concretas e verdadeiras para a sociedade. Com a Teoria do Agir Comunicativo, o autor (2012, p. 148) elucida que

O conceito da racionalidade comunicativa remete a diversas formas de resgate discursivo das pretensões de validade (daí Wellmer falar também de uma racionalidade “discursiva”) e, também, a referências de mundo aceitas pelas pessoas que agem comunicativamente, à medida que manifestam pretensões de validade para suas exteriorizações (e por isso a descentração da compreensão do mundo revelou-se como a dimensão mais importante da formação de uma compreensão de mundo).

Segundo ele (2012, p. 159) e em consonância com a proposta desta pesquisa, “são os próprios sujeitos socialmente coletivizados que, ao tomar parte de processos interpretativos cooperativos, empregam implicitamente o conceito de mundo” e efetivam, em forma de

entendimento e ação, a concretização das três pretensões de validade pressupostas pelo autor (2012, p. 192): “a pretensão de que o enunciado feito seja verdadeiro”; “a pretensão de que a ação de fala esteja correta com referência a um contexto normativo vigente”; “a pretensão de que a intenção expressa do falante corresponda ao que ele pensa”. Há, portanto, uma função reguladora entre o discurso da pesquisadora/formadora e seus enunciados, interlocuções e práticas expostas, que garantirão ou não a legitimação de suas ações no decorrer de sua pesquisa de campo com os professores e, por sua vez, destes últimos com seus alunos leitores em construção.

Torna-se notório o quanto as bases da teoria de Habermas são complementares e reafirmadoras das perspectivas oferecidas pelas contribuições bakhtinianas, da Linguística do Texto e da Análise do Discurso já expostas neste trabalho. E, com semelhante valor, pela profunda importância que há em se refletir filosoficamente sobre o sentido do ser e sobre o seu processo de existir (no tempo individual e coletivo) no mundo e construir conhecimento, diante da noção do termo “*daisen*”, teorizado por Heidegger em seu vasto estudo existencialista no século XX. Inadmissível buscar uma teorização para o ensino de leitura na escola sem se apoiar no questionamento e na compreensão do sentido desse sujeito sob uma ótica que se propõe a considerar os diversos conceitos filosóficos apresentados desde a Antiguidade Clássica de Platão e Aristóteles, passando pelas influências de diferentes épocas e modos de pensar, mas que ainda hoje provocam a necessidade de retomada e de aprofundamento.

Heidegger (2015, p. 51) deixa clara a importância que imprime ao seu estudo quando, desde o início, em sua obra *Ser e Tempo*, afirma:

Quando a interpretação do sentido de ser torna-se uma tarefa, a presença não é apenas o ente a ser interrogado primeiro. É, sobretudo, o ente que desde sempre se relaciona e comporta com o que se questiona nessa questão. A questão do ser não é senão a radicalização de uma tendência ontológica essencial, própria da presença, a saber, da compreensão pré-ontológica de ser.

Segundo o autor, na tradução de Márcia Sá Cavalcante (2015, p. 58) – com a primeira publicação de seu texto organizada por Edmund Husserl, precursor do método da fenomenologia, também utilizado por Heidegger –, a referida “presença ‘é’ o seu passado no modo de seu ser, o que significa, *grosso modo*, que ele sempre ‘acontece’ a partir de seu futuro”, o que revela o valor de um trabalho de resgate de memórias do ser, no caso quanto à

sua trajetória leitora, visto que este passado constitutivo possui em si o potencial de, inexoravelmente, estar presente no futuro, ao mesmo tempo em que o define, ou seja, redesenha, ressignifica. Nesta perspectiva, é imprescindível, em ações voltadas para processos constitutivos dos sujeitos, “questionar o sentido de existencialidade em si mesma, isto é, de investigar preliminarmente o sentido do ser em geral e, nessa investigação, alertar-se para a historicidade essencial da presença, [...] em sua necessidade ôntico-ontológica [...]” (*ibid.*). Compreenda-se que o termo “presença” faz referência ao significado atribuído ao termo alemão “*daisen*”, considerado intraduzível para outros idiomas pelos teóricos, mas que se pode entender como o denominado por muitos como o “ser-em”, o sujeito no mundo, experienciando as situações e lidando com os “entes” (as coisas mesmas) subjetivamente, mediante a sua consciência, a sua capacidade de construir conhecimento (não apenas assimilá-lo), a sua história e as suas relações dentro de uma temporalidade, que lhe permitem interferir e apropriar-se destes “entes”, de forma que deixam de ser as coisas mesmas.

Com base nisso, vê-se que qualquer metodologia de mediação de leitura para o ensino há que não só reconhecer a historicidade do professor e do aluno, mas especialmente trazê-la para o ponto de partida ou recomeço de todas as práticas, para que tais sujeitos sejam mais que envolvidos, que se apropriem das práticas na concepção aqui adotada, tornando o fazer pedagógico uma interferência objetiva e subjetiva com/sobre o “ser-no-mundo”. A mera assimilação de “entes” anula, conforme a teoria heideggeriana, o próprio objeto e faz com que a dimensão do “fenômeno” se esvazie. Não há objeto que se signifique sem que se tenha estabelecida a relação deste com o sujeito que o conhece. A forma como o ser apreende algo ocorre em função do que, objetiva e subjetivamente e em determinadas condições, este algo é significado pelo sujeito, numa apreensão sensível dos “entes”, das “coisas mesmas”.

O estudo ontológico desenvolvido por Heidegger pelo critério fenomenológico para aprofundar seu pensamento filosófico permite “apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão, numa demonstração e num procedimento diretos” (2012, p. 74), o que, conforme demonstra o autor, tem o papel de mostrar o que muitas vezes continuaria “velado” para os sujeitos caso não se buscasse a sua essência constitutiva. Como ele afirma (2012, p. 75-76):

[...] aquilo que deve tornar-se fenômeno pode velar-se. A fenomenologia é necessária justamente porque, numa primeira aproximação e na maioria das vezes, os fenômenos não estão dados. O conceito oposto de “fenômeno” é o conceito de encobrimento.

Diferentes são os possíveis modos de encobrimento dos fenômenos. Um fenômeno pode manter-se encoberto por nunca ter sido *descoberto*. Dele, pois, não há nem conhecimento nem desconhecimento. Um fenômeno pode estar *obstruído*.

Segundo Heidegger, portanto, a natureza constitutiva do ser o revela em constante mudança, por isso não se permite esgotar seu conceito em uma definição e explicação, como ocorre com a natureza dos entes, sob risco de realizar-se uma coisificação desse ser tão múltiplo mediante as inúmeras possibilidades em dado horizonte de temporalidade. Se um professor ou um aluno afirmar hoje “não gosto de ler”, por esta teoria, a partir do “desvelar” dos sentidos das definições amplas do que vem a ser um texto e de sua ressignificação em determinados momentos de sua própria trajetória constitutiva de leitor, pode ser possível acionar uma nova visão que leve os sujeitos a atribuírem novos significados para o resgate de memórias que redefinem a sua escolha de enunciar o oposto: “eu gosto de ler”, conforme se verificará mais adiante. O autor bem esclarece, sob essa ótica, na seguinte passagem (2012, p. 385):

Enquanto a interpretação existencial não esquecer que o seu ente temático possui o modo de ser da presença e que ele não pode ser um ente simplesmente dado, resultante da colagem de pedaços simplesmente dados, todos os seus passos devem deixar-se guiar, em conjunto, pela ideia de existência. No que concerne à questão do nexo possível entre antecipação e decisão, trata-se nada menos, do que da exigência de projetar esses fenômenos existenciais sobre as possibilidades existenciárias já delineadas e pensá-las, existencialmente, “até o fim”. Com isso, elaborar a decisão antecipadora no sentido de um poder-ser todo, existencialmente possível e próprio, perde o caráter de uma construção arbitrária. Trata-se, pois, de liberar, numa interpretação, a presença para a sua possibilidade de existência mais extrema. (grifos do autor).

Diante do exposto, surge um questionamento crucial em torno de algo central em uma teoria para o ensino de leitura e para a constituição do aluno leitor: o que mais importa é a voz ou são as vezes do leitor? Pode-se observar, a partir das perspectivas em foco, que um fator não se sobrepõe ao outro. São complementares. Uma teoria que privilegia a historicidade do ser leitor, na posição de mediador de leitura ou de aluno leitor, como elemento fundamental para o resgate ou a descoberta da fruição pela leitura conduz à expressão da voz desses sujeitos nos papéis sociais que assumem no decorrer de sua trajetória de leitor e assumem, com esta proposta, um protagonismo tal que, sem dúvida, refletirá nas vezes do

leitor, na quantidade de leituras que ele realizará em dada temporalidade. O fluxo contrário considera, a exemplo da metodologia apresentada por Geraldi (2001), o circuito dos livros que privilegiava o acesso e a quantidade de livros lidos com ótimos resultados não impositórios no ambiente de sala de aula, porém sem unir a essa estratégia de sucesso o foco nas preferências leitoras individuais. A autonomia e identidade leitoras ligam, intrinsecamente, a voz e as vezes de um leitor.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Digo: o real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

6.1 Parâmetros da escolha dos municípios

O desenvolvimento de uma pesquisa que defende uma tese de reverberação social e coletiva, mesmo com ponto de partida na formação individual, embora voltada para o caráter multiplicador por ações transformadoras de dada realidade, primeiro, interferindo na motivação e nas iniciativas individuais de professores (pelos diálogos entre eles e os seus pares, conduzindo a parcerias pedagógicas) e, em seguida, no processo de formação do aluno leitor, sabendo-se todas estas etapas representarem uma cadeia progressiva, encontra na metodologia da pesquisa-ação aplicação coerente e eficaz. Com esse propósito, após reunir dados no município em que a pesquisadora atuava na coordenação das ações do projeto já detalhado, tornou-se uma necessidade primordial obter, sob os mesmos parâmetros, resultados de outras realidades educacionais que permitissem a maior validação das possíveis conclusões a que se chegasse com os dados investigados. Impôs-se, dessa forma, o motivo inicial de realização da pesquisa de campo em mais de um município.

Após vislumbrar um estudo comparativo, coube estabelecer um critério produtivo para a escolha dos demais municípios. Tendo em vista que a comparação não tem objetivo de qualquer tipo de hierarquização de ocorrências e considerando a importância do estudo de contextos com pontos de aproximação e aspectos diferenciais enriquecedores, foi prudente assumir o propósito de escolher locais do país inseridos no mesmo contexto nacional da educação com índices de desenvolvimento humano circunjacentes, contudo, de regiões distintas. A opção por cidades de duas regiões diferentes (Sudeste e Sul) não só atenderia a tal busca como ofereceria características sócio-histórico-culturais bem específicas e ligadas diretamente ao processo de colonização e fundação de cada uma, o que merecia observação no estudo da constituição dos sujeitos discursivos que participariam das etapas da pesquisa e seriam entrevistados sob a ótica das análises linguístico-discursivas e de conteúdo que a Linguística do Texto e a Análise do Discurso possibilitam.

Como a visão sociodiscursiva leva em conta a forte influência do todo constitutivo da linguagem, os interactantes expressam, nos seus registros escritos e nas participações orais, marcas reveladoras de pontos de vista sobre o seu fazer pedagógico, sobre aspectos de sua trajetória humana e profissional e sobre elementos fundantes em sua formação como leitor, como professor e como professor leitor. Diante dessa busca, os universos escolhidos precisavam aproximar-se ainda pelo caráter metropolitano, urbanizado e de semelhante destaque para o desenvolvimento do país, além de apresentarem Índices de Desenvolvimento da Educação Básica próximos. Afinal, investigar o valor da presença da fruição na formação do leitor exige parâmetros proximais significativos, entre os quais podem sobressair compreensões quantitativas e qualitativas a respeito das possíveis disparidades ou fatores que se apresentem como dificultadores ou impeditivos, bem como confirmações acerca da hipótese e da resolução de problemas.

Com tais objetivos, chegou-se à definição das cidades que passaram a compor os *locus* das etapas de desenvolvimento das ações do estudo até à realização das entrevistas com os professores. Conforme exposto na introdução, tem-se, na região Sudeste, o município de Niterói (IDH: 0,837; IDEB: 3,8) e, na região Sul, os municípios de Nova Petrópolis (IDH: 0,780; IDEB: 5,8), Canela (IDH: 0,748; IDEB: 4,6) e Gramado (IDH 0,764; IDEB 4,8). Importante esclarecer as questões influenciadoras da relação de opção por três cidades do Sul para uma do Sudeste: o número de habitantes do município de Niterói é muito superior ao das demais cidades, elevando o número de alunos matriculados e atendidos pela Rede Municipal de Ensino, o que pareceu coerente compensar por cidades geograficamente limítrofes e contíguas na região Sul; como, em Niterói, houve a oportunidade de realização das ações propostas em todas as escolas públicas municipais, devido à implementação do projeto por dois anos consecutivos, seria interessante verificar a metodologia aplicada em mais cidades do Sul, para se obterem dados e resultados mais consistentes e produtivos.

Apesar de todo o encaminhamento, é preciso informar e perceber o valor do seguinte fato que se interpôs como uma evidência de obstáculo encontrado no caminho da ação em Gramado e que obrigou a pesquisadora a desconsiderar o quarto município do cronograma. Esse *locus* de realização da pesquisa de campo foi afastado da análise devido aos seguintes fatos: houve inúmeros agendamentos de reuniões realizadas com os gestores e de possíveis encontros com professores de escola definida nas reuniões referidas, que eram, no entanto, desmarcados, por vezes, na própria semana de execução, sendo suspensos os encontros por motivos diversos e aleatórios, mesmo após autorizações formalizadas, acrescidas de

exposição oral e escrita detalhadas da proposta e da ação, inclusive, por carta de apresentação da UERJ e por portfólio recebido pelo Secretário de Educação Adjunto, desde março de 2017.

Os obstáculos apresentaram-se de forma bastante paradoxal, tendo em vista que a apresentação fora considerada e reconhecida verbalmente pelos gestores do local como muito produtiva para os professores e alunos do 3º e 4º ciclos. Em certa altura do cronograma da pesquisa, não havia mais espaço viável de datas para realização qualitativa da metodologia que permitissem insistir em novos agendamentos para os encontros com professores e alunos. Ao realizar um último contato com a equipe gestora, foi autorizado, sob alegação de ser possível diminuir o prejuízo acadêmico, que a pesquisadora apenas visitasse livremente as escolas e obtivesse depoimentos dos professores. Entretanto, pelo exposto, sabe-se que tal atitude sugerida desconfiguraria todo o propósito desta pesquisa-ação, o que levou à exclusão das ações e coleta de dados no referido município.

6.2 Os Encontros/Formações Continuadas com os Professores e As Rodas de Leitura com os alunos

A metodologia da proposta de trabalho incluiu dois encontros presenciais formativos teórico-práticos com os professores e um encontro literário e também formativo com alunos de uma das turmas dos professores participantes. Este último ocorreu durante todo o turno, em dia da semana pré-agendado e com a presença e participação dos docentes – inclusive dialogando e interferindo no planejamento inicial definido – que teriam aulas no dia escolhido. Já os dois outros foram marcados conforme as necessidades do calendário letivo da escola. Em dois dos municípios, os encontros com os docentes ocorreram em horário de reunião de planejamento, de acordo com a disposição de tais reuniões com frequência específica em cada cidade: no Sudeste, sendo semanais e, no Sul, mensais. Houve ainda a opção de desenvolvimento em sábado letivo com uma das escolas.

Antes do detalhamento dos planejamentos, cabe destacar o material utilizado na ambientação de todas as atividades, com o objetivo de oferecer elementos semiológicos que contribuíssem para a noção afetiva e intimista e que convergissem para uma experiência prazerosa durante a mediação do planejamento, ao conduzir as vivências e ao acionar a fruição na história de leitor de cada professor participante. O aconchego criado pela

disposição de todos em uma roda, sentados sobre almofadas dispostas em um tapete e alguns objetos de feltro que remetem ao imaginário ficcional, além de livros literários e teóricos somados a um elemento surpresa disposto centralmente para uma das etapas planejadas, traz consigo vários sentidos individuais ligados ao imaginário e às memórias de leitura desde a infância.

O processo de significação, sem dúvida, é diversificado conforme as experiências vividas em momentos distintos de cada trajetória de vida; no entanto, de forma ampla colabora para a aproximação dos integrantes das situações de comunicação. Sabe-se, inclusive, que essa disposição também remonta a atividades praticadas pela tradição oral, com as pessoas em roda para se ouvirem e dialogarem no decorrer da interação, estimulando mais expressividade, espontaneidade e valorização de cada escuta e de cada fala. Esses são recursos extralinguísticos que favorecem a cena enunciativa, as ressignificações das questões teórico-práticas e as vivências de fruição pretendidas.

A mesma ambientação é mantida para as rodas de leitura e de formação com os alunos. Os anexos A e B mostram o suporte material referido e reforçam o quanto o colorido dos objetos dispostos sobre uma cor mais neutra no tapete resgatam a alegria, o envolvimento afetivo e a leveza que se pretende, escapando de protocolos mais formais de alguns encontros de natureza acadêmica. O intimismo não impede a seriedade, a consistente fundamentação teórica nem a credibilidade, legitimidade e captação dos sujeitos da interação, mas, ao contrário, materializa mais a intenção de problematizar e verificar na prática os conceitos focalizados, como num entrecruzar de sentidos que vão ampliando compreensões e *insights*, assegurando a espontaneidade e autenticidade dos discursos dos participantes.

Com os elementos semióticos selecionados, os encontros com professores e com alunos foram planejados com a seguinte sequência:

- Com os professores

O tema central proposto para o primeiro encontro foi *A fruição em vivências de leitura ressignificadoras das práticas de sala de aula*, com duração de 2h ou 2h30min, conforme a disponibilidade de calendário e rotina do sistema de ensino por município (reuniões pedagógicas de planejamento ou sábados letivos de formação continuada). O título atribuído variou de acordo com a escolha conjunta com a equipe gestora central e a direção das escolas, considerando o tema e o mais interessante para o perfil de sua equipe de trabalho pedagógico. O grupo participante foi composto por uma média de 15 a 25 professores de diferentes componentes curriculares de Ensino Fundamental II, passando do número definido

(quinze) para a análise nesta pesquisa, visto que a interação ocorreu com variações por escola em função de haver alguns professores do Ensino Fundamental I, diretores e pedagogos, que, conforme dito, enriqueceram as trocas e diálogos desenvolvidos, porém ampliaram o grupo cujo discurso representava o foco deste estudo.

Este encontro priorizou uma sequência de abordagens e problematizações no decorrer de sua dinamização: 1. Os professores foram convidados a expor em que componente curricular atuavam e com que anos de escolaridade estavam atuando naquele momento e a relatar uma ação que já tivessem realizado a partir de um trabalho com a leitura literária, bem como a narrarem uma ação de sala de aula que considerassem bem sucedida e feliz em sua trajetória; 2. A mediadora problematiza quais as memórias da escola que queremos e quais os seus paradoxos e possibilidades, sabendo que isso já foi surgindo no decorrer dos diálogos desenvolvidos a partir do primeiro momento; 3. Abordagem de aspectos teóricos a respeito da definição de texto, alfabetização e letramento; 4. Que professor me inspirou em minha trajetória? Que escolhas fiz em função dessa inspiração e que outras me definem e me transformam constantemente? 5. Dinâmica sobre memórias da infância – vivência prática para a compreensão e resgate do sentido do termo “fruição”; 6. Extensão da experiência para buscar a fruição na história de leitor e de leituras de cada um em seu percurso dentro ou fora da escola; 7. Questionamentos em torno das perguntas “Eu, professor de leitura?” e “Como sou ou me torno professor mediador de leitura em meio aos conteúdos curriculares?”; 8. Como realizar com meu aluno ações voltadas para A VOZ/VEZ DO LEITOR? E em que momentos eu, professor, também experienciei esse movimento?

Após a mediação detalhada, passou-se para o agendamento da segunda data de encontro, que teve como tema de desdobramento da primeira já realizada *A construção da identidade e autonomia leitoras em práticas fundamentadas na leitura/fruição*. O título foi, do mesmo modo, escolhido em diálogo com as equipes pedagógicas e teve duração semelhante. No dia agendado, houve o resgate de algumas reflexões feitas, buscando as ligações e fundamentações teóricas de algumas situações vividas anteriormente e, naquele novo momento, os professores são convidados a escolher um livro literário e um teórico disponibilizados para a elaboração de um planejamento voltado para a aplicação em sala de aula, em busca de exercer o seu papel de mediador de leitura fruição, conseguindo articular o trabalho literário com algum conteúdo de seu componente curricular ou numa relação interdisciplinar, transdisciplinar e/ou multicultural. Nesse movimento, o professor é levado a perceber o seu grande potencial para desempenhar o papel de mediador de leitura e o quanto

valoriza experiências dessa natureza em diferentes momentos de seu próprio percurso e constituição como leitor. Isso ocorre principalmente quando, na roda com seus pares, compartilha oralmente as ações e, por meio da troca e do diálogo, cada enunciador pode refletir sobre o seu fazer e passar não apenas a ampliar as possibilidades e reinvenções de inúmeras propostas, como também sentir o desejo de realizar parcerias por meio da escuta e de afinidades teóricas, curriculares e/ou práticas. Ao finalizar o encontro, houve a exposição da proposta de a pesquisadora realizar, com os alunos dos professores interessados, uma programação vertical (um dia da semana, no turno das aulas) em uma mesma turma/classe: uma Roda de Leitura Literária. Seguida a essas etapas, foi realizada a entrevista com a coleta de relatos/registros de memórias das histórias de leitor dos professores participantes.

- Com os alunos

O encontro com o grupo discente foi agendado em função do dia da semana que fosse mais conveniente para a escola, especialmente por reunir o máximo de aulas dos professores que se propuseram a participar com os seus alunos de uma mesma turma. A atividade de Roda de Leitura Literária priorizou a dinamização de vivências de fruição e produção textual. O ponto de partida foi problematizar as noções do que os alunos consideravam um texto e, após ampliar a visão a respeito das diferentes leituras a que têm acesso e pelas quais se interessam, são questionados sobre a afirmação, feita por alguns inicialmente, com o recorrente “não gosto de ler”; passados estes momentos de fala decorrentes da provocação e da condução iniciais, segue-se uma dinâmica de resgate da história de leitor de cada um e de experiências anteriores que tenham representado uma possível analogia para a compreensão acerca do que representa o termo “fruição”. Em seguida, os alunos receberam um livro literário comum para uma experiência de contação, leitura e extrapolação livre e dialogada sobre suas impressões, para, após isso, escolherem um título de seu interesse para leitura. Depois de realizar a leitura, cada aluno é convidado a produzir um texto de outro gênero para expressar o sentido central despertado pela sua leitura e, ao apresentar o que produziu na roda, também fala quais as suas preferências de leitura hoje, que critérios utilizou para escolher o livro lido no encontro e se havia alguma história que marcou suas memórias até aquele momento experimentado ali.

Destaque-se que o planejamento com os alunos sofreu algumas alterações em cada local, conforme o perfil da turma relatado por seus professores. Ao finalizar o encontro, os alunos pegaram um título de sua preferência por empréstimo para lerem em sua rotina fora da escola e os desdobramentos de tais empréstimos foram mediados pelos próprios professores

em aulas posteriores, nas quais a pesquisadora não estaria e apenas receberia os relatos e depoimentos deles em situação posterior de retorno à escola.

O detalhamento dos encontros aprofunda a compreensão acerca das ações desenvolvidas e esclarece o intuito intrínseco da natureza da pesquisa-ação de contribuir com o trabalho pedagógico já desenvolvido por cada Rede Municipal de Ensino no que diz respeito às possíveis propostas de leitura que já implementam ou se preocupam em implementar, voltadas para a formação de professores leitores, bem como e por conseguinte, também para a formação de alunos leitores. Por esse motivo, os três planejamentos foram flexíveis, em função das demandas expostas e das solicitações realizadas pelas Secretarias de Educação e pelas Equipes Pedagógicas. Não se tratou, portanto, apenas de um enriquecimento dos dados do *corpus* de análise da pesquisadora. Mais do que isso, propôs-se a compartilhar vivências teórico-práticas e a buscar a troca de aprendizados com os profissionais das cidades, com vistas ao alcance de contribuições para a experiência acadêmica, profissional e humana de todos os envolvidos.

6.3 Investigação dos Depoimentos: registros de memórias e histórias de leitura

Os critérios utilizados culminam na coleta de depoimentos de professores e de alunos que interagiram em todas as fases da proposição. Tais depoimentos, conforme roteiro apensado nos Apêndices A e B, apresentam o discurso de cada professor sobre suas memórias e histórias de leitura que o constituíram leitor fruição, refletindo e reafirmando a qualidade do SER no mundo, tanto no aspecto cidadão, educacional, humanístico quanto existencial do professor-leitor que, segundo esta abordagem, terá o seu eco na formação do aluno-leitor, na certeza de que, se ao contrário, teremos um professor que, lamentavelmente, contribui para uma reprodução de suas experiências de não leitor fruição para uma interferência oposta ou não autêntica, portanto esvaziada de sentido, para os objetivos do ensino de leitura na escola, favorecendo a constituição de um aluno não-leitor-fruição. Sob essa perspectiva, é fundamental esclarecer a opção de analisar os discursos docentes e tomar os discursos discentes apenas como possibilidades de observação da dimensão que alcançam ações que apresentam a fruição como ponto de partida de caráter basal para o trabalho de mediação de leitura e formação de alunos leitores, ao mesmo tempo em que tais depoimentos discentes

também ofereceram subsídios de validação dos próprios discursos e atitudes de seus professores no decorrer dos processos interativos.

Embora os itens abordados nos depoimentos estejam mencionados e analisados no próximo capítulo, vale observar os níveis de envolvimento e transformação demonstrados nos seguintes depoimentos, na sequência, de uma professora acerca do sentido que as ações tiveram sob sua apreciação e de uma aluna que expressa que mudanças ela percebe em sua trajetória de leitora na escola:

Desde que o projeto foi apresentado pela professora Marizeth Santos, eu o abracei, ... participo incentivando como professora em sala de aula, pois os alunos trazem e leem os livros dos círculos em que se inscreveram. O grande 'boom' foi que os alunos começaram a ter o prazer da leitura. E é lógico que isso influencia em sala de aula: começam a escrever melhor, aumentam o conhecimento, participação, debates...tem aluno que muda até o comportamento [...] – Professora do Mun. 1

Antigamente, eu não gostava de ler e, agora, com o projeto A VOZ/VEZ DO LEITOR, eu comecei a gostar de ler. Hoje sou uma devoradora de livros[...] - Aluna do 8º ano à época – Mun. 1

As passagens ilustram a busca espontânea dos alunos em círculos de leitura sem qualquer função utilitária ou cobrança impositiva, além de destacar o quanto as participações nas atividades e dinamizações do projeto interferiram em novas tomadas de atitudes deles em sala de aula e na própria rotina escolar. Esses e os seguintes relatos apontam um movimento de significativa transformação na história de leitor de alunos, após as experiências proporcionadas pelo *A voz/vez do leitor*, revelando o valor que esta mudança representou para si. Note-se, na próxima sequência, que as quatro primeiras citações foram depoimentos de alunos da época de realização das ações, já as duas posteriores são declarações de ex-alunos num momento de enunciação correspondente a fases em que estão cursando o Ensino Médio ou estão mais adiante em processos de suas vidas (estes últimos serão retomados no capítulo 9, sob a perspectiva do discurso da professora dinamizadora).

A leitura me faz mergulhar em um mundo desconhecido. Ler é como mergulhar em águas claras e pegar a magia. Você vai querer mergulhar sempre. - Aluno – 6º ano – Mun. 1

Todo livro que leio me deixa emocionado. Ler é uma viagem radical. – Aluno – 6º ano – Mun. 1

[...] Tenho orgulho de ler e não tenho vergonha de me expressar. Quando leio, me sinto apaixonada, livre como um pássaro [...] Livros me fazem viajar como se eu entrasse em um mundo paralelo, um mundo completamente diferente. [...] – Aluna – 7º ano – Mun. 1

Quando eu leio, viajo e faço novas descobertas. A leitura me faz sonhar. – Aluno – 7º ano – Mun. 1

[...] O livro é igual ao alimento, pois não pode faltar no meu dia a dia. O alimento me fortalece e o livro me ensina a viver. [...] – Aluna de 13 anos – 7º ano na época do projeto/ Ilustradora de livros de histórias infantis aos 19 anos – Mun. 1

[...] Mas aí, de repente, surge o projeto, surge a professora Carminha e tudo muda de figura. Virei outra pessoa. Sou uma viciada em livros e ganhei uma excelente amiga [...] – Aluna de 12 anos – 7º ano na época do projeto/ Com 18 anos no momento desta enunciação – Mun. 1

Os alunos sentiam-se atraídos de modo crescente e contínuo por meio do uso de diversas estratégias de sedução e persuasão no decorrer do contrato comunicativo estabelecido para divulgar títulos, que eram selecionados, por semestre, para as inscrições espontâneas em participações nos Círculos de Leitura que se formavam, ampliando o envolvimento afetivo com a leitura e o desejo de produzir cada vez mais a partir dos desdobramentos delas. Os repertórios dos leitores iam se ampliando por esse movimento e as preferências leitoras se definindo, ao mesmo tempo em que a *voz* docente e a discente ia sendo respeitada e valorizada e a *vez* deles também evoluía nos espaços de reflexão, ação e diálogo. Seguindo tais bases, foram desenvolvidas as ações do projeto e dos encontros da metodologia da pesquisa descritos. Como afirma Serra (2001, p. 74–75), há:

[...] livros para crianças e jovens, que *afetam* a dimensão humana, ultrapassando limites cronológicos, por tocarem questões existenciais e disporem de duradoura validade estética; por serem maduros artisticamente são acessíveis não só à criança, mas aos maiores, também crescidos em sensibilidade. Nesta perspectiva, esses livros são capazes de lembrar no homem a infância de significado arquetípico e que a natureza lúdica ainda necessita encontrar identificação/liberação para o equilíbrio adulto, podendo projetar-se em novas possibilidades e amplas realizações.

Com as obras de arte de significações duradouras, ocorre o seguinte. O leitor cresce, sua memória de leitor amplia, renovando-se as leituras, inclusive intertextuais, alicerçam-se preferências e a perspicácia quanto ao gosto e ao valor estético e, com isso, ele, inevitavelmente, descobrirá nas obras já lidas mais sentidos e outros possíveis [...] ele é que, crescendo com o tempo, inclusive internamente, estabelece relações mais maduras, ou seja, ao longo do processo evolutivo, desocultará significados que esperavam para serem revelados [...] Em consequência, a formação de critérios de valores, apreciação e julgamentos faz com que certos repertórios, que

ontem eram suficientes, se tornem anos depois artisticamente insustentáveis [...] o olhar tornou-se mais ávido de beleza e, por isso, precisa ser permanentemente realimentado e reequilibrado pela qualidade de imagens e projeções encontradas em fontes saudáveis como a literatura de peso artístico.

Corroborando com essas observações, entre os depoimentos de alunos recolhidos, pode-se contabilizar uma média de 3 a 4 livros não obrigatórios lidos por eles, individualmente, em um ano letivo no município 2 e, com a possibilidade mais longa de realização da proposta no município 1, a média de leituras por aluno sobe significativamente para 4 a 6. Com um trabalho de valorização das produções literárias e das diferentes manifestações criativas (vídeos, dramatizações, jogos, contos, crônicas, poemas ou outros textos autorais, etc.) dos alunos leitores, por meio de publicação e/ou eventos de promoção/divulgação destas, os momentos vivenciados durante e após as leituras mostraram-se fundamentais para as novas buscas de leituras.

Os discursos de professores dos alunos cujos depoimentos foram obtidos serão estudados linguisticamente, em especial, quanto à recorrência das marcas linguísticas tratadas anteriormente e a respeito do quanto elas revelam sobre o leitor. Entre tais marcas a serem analisadas (cf. capítulo 9), serão ressaltados os sinais de subjetividade reveladores do nível de fruição na trajetória de leitor do docente e o valor disso no desenvolvimento do ensino e da mediação de leitura, com base na crença de que a constituição do aluno leitor dialoga continuamente com a do professor leitor. As experiências de leitura do professor determinarão se ele optará por assumir o papel de apenas distribuir livros ou ser um forte influenciador na ressignificação do percurso de leitor de seus alunos, contribuindo para sua constituição plena como sujeito leitor e ser humano.

7 ALGUNS FATOS LINGÜÍSTICOS RELEVANTES NO ESTUDO DOS DISCURSOS DOCENTES

A gramática é o conjunto de recursos que a língua nos põe à disposição para a interação social por meio dos textos, orais ou escritos.

Ingedore V. Koch

Muitas vezes, o dito e o interdito da linguagem, se não refletidos e questionados, podem não despertar certo sentido sobre algumas convicções que continuariam com a subvalência quanto ao potencial transformador e ressignificador de percepções sobre si mesmo como sujeito de sua história de leitor. O contrário permite aos interactantes, seja no papel de profissional da educação atuante ou no papel de professor entrevistado, em ambas situações comunicativas, uma experiência metacomunicativa com reverberações distintas.

Para o entrevistador/pesquisador, tal experiência viabiliza constatações imprescindíveis para seu estudo e, para o entrevistado/professor, a reconstrução das tessituras de seu percurso de leitor, por vezes, não buscado ou percebido, por meio de problematizações como o perguntar-se quando se tornou um professor leitor ou se considera a si próprio um leitor fruição e que experiências dessa natureza já foram vividas desde a infância. Após estes e outros movimentos, torna-se mais propícia a compreensão teórica e prática de como os fatores refletidos são determinantes e presentes no perfil e nas escolhas metodológicas atuais de cada um para o ensino/mediação de leitura. Diante disso, os textos produzidos pelos professores, sem dúvida, apresentam múltiplas possibilidades linguísticas para um estudo da linguagem, perante as quais foram delimitadas três manifestações recorrentes, com rica relevância para os propósitos da pesquisa em sua forte expressão da subjetividade. Foram elas as construções apositivas, as construções predicativas e as formas nominais de infinitivo.

Diversas são as contribuições dos estudos gramaticais realizados a respeito das referidas construções em diferentes épocas e abordagens linguísticas. Nesse sentido, o estudo gramatical que será desenvolvido percorrerá algumas delas, com o intuito de aprofundar as perspectivas já adotadas acerca dos elementos linguísticos, desde as óticas sintática, morfológica ou semântica, para que, evolutivamente, as contribuições de cada tratamento possam ampliar os papéis que assumem nas interações em foco. Na certeza de que as abordagens descritivas, desde a tradição gramatical até os estudos mais contemporâneos, complementam-se e trazem consigo a constante possibilidade de ampliação - conforme a vertente linguística utilizada em cada trabalho desenvolvido -, como já exposto, as

contribuições da Linguística do Texto e da Análise do Discurso serão privilegiadas no enfoque adotado para as análises posteriores.

7.1 Abordagens gramaticais acerca das marcas linguísticas recorrentes nos discursos

7.1.1 Construções apositivas e construções predicativas

Compreender o valor linguístico-discursivo, primeiro, das construções apositivas e, em seguida, das construções predicativas, com o intuito de perceber as contribuições destas nas análises que se seguirão no capítulo 8, exige um percurso sobre diferentes abordagens gramaticais de teóricos que situam e ampliam a fundamentação do estudo proposto por esta pesquisa. Sem tais aprofundamentos, torna-se difícil verificar algumas das marcas linguísticas que parecem “saltar aos olhos”, como diria o senso comum, do próprio gênero depoimento em uma investigação atenta ao material empírico presente nos discursos narrativos autobiográficos, por sua própria natureza composicional e textual.

Desde a década de 80, Cunha & Cintra (1985) sinalizavam para o estudo do aposto a partir de uma visão morfológica e sintática, quando apresentavam este termo com “caráter nominal que se junta a um substantivo, a um pronome ou a um equivalente destes, a título de explicação e de apreciação” (1985, p. 151), bem como de especificação, de enumeração ou de valor recapitulativo. Embora apontem para valores semânticos, os autores detêm-se mais no aprofundamento sintático e morfológico. Mais tarde, Bechara (2009, p. 456) trata o aposto como um “componente do grupo sintagmático nominal” representado por um substantivo ou expressão equivalente que modifica um núcleo nominal”. Situa seu estudo sobre a aposição na seção que nomeou de “Ainda uma vez os determinantes”, a partir de um critério predominantemente morfossintático.

Vilela & Koch, também na primeira década do séc. XXI, abordam o aposto como um “tipo especial de atributo” (2001, p. 377) que é representado por um substantivo ou por uma “construção que tem o mesmo denotado que o da sua palavra nuclear” e que estabelece com tal núcleo três relações de significado: identificação, classificação ou avaliação. Tais autores, como Cunha & Cintra, enfatizam o critério semântico-discursivo para aprofundar as

manifestações das construções apositivas, demonstrando a importância delas para a Linguística do Texto. Paralela a esses aportes, na mesma década, Neves (2000, p. 433) volta-se para a perspectiva dos usos da língua, demonstrando, sob a visão da pragmática, que a aposição é estudada como uma das possibilidades de emprego de um sintagma nominal em situações de uso que fazem atribuição, ou seja, assumem o papel de atributos de um sintagma nuclear ao qual se refere.

Corroboram, para essa expansão do valor do aposto, a visão funcionalista de Mateus *et al* (2003), que trata o aposto como um “modificador nominal” que pode assumir um papel nominal ou adjetival em relação ao “sintagma determinante” que modifica, com importante forma de identificação e, por conseguinte, de singularização e, algumas vezes, como pelas “relativas apositivas exprimem um comentário do locutor acerca duma entidade denotada por um SN” (2003, p.368-369, 671) – SN – Sintagma Nominal.

Azeredo (2000, p. 182; 187; 195-197) expõe um estudo do aposto que, além de abordar a constituição e traços morfossintáticos, também aborda a perspectiva semântica, funcional e discursiva, visto que analisa o sintagma nominal e diversas relações da aposição que referenciam “o núcleo primário ou fundamental” e retomam/recuperam nos discursos, conforme a função que o interlocutor intenciona comunicar: “referência classificatória”, com caráter de individualização/particularização, de descrição e de natureza co-referencial que atribui ao SN fundamental valores semântico-discursivos diversos, de acordo com cada texto e situação interativa. Diante dessas e das contribuições anteriores, pode-se, inclusive, perceber o papel argumentativo coesivo desse recurso, que será melhor compreendido pela análise realizada no próximo capítulo, revelando um propósito apreciativo a respeito do elemento referido pelas construções usadas pelos interlocutores dos diferentes momentos enunciativos da metodologia empregada no decorrer da pesquisa-ação e da intencionalidade dos interactantes professores e alunos.

Paralelas às ocorrências apositivas, surgiram ainda, também com valores de atributo - conforme afirmam Azeredo (2000), Mateus *et al* (2003), Neves (2000), Vilela e Koch (2001) -, com função de modificador classificador e caráter adjetivo que muito se aproxima de semelhante papel nos discursos, as construções predicativas. No *corpus* considerado, essas construções apresentam uma recorrência bastante prototípica da posição de atributo predicativo do sujeito, com verbo de ligação SER seguido de PREDICATIVO DO SUJEITO. Observe-se que tal formação do predicado nominal ressalta, conforme Cunha (1985) e Travaglia (1991), um “estado permanente” (CUNHA, 1985, p. 129), que é reforçado

no estudo de Travaglia, quando ressalta que os verbos de ligação oferecem “nuances sobre como esse atributo é percebido pelo produtor do texto” (1991, p. 59) e, no caso do verbo “ser”, reafirma a noção de permanência e de algo duradouro, já trazida pelos estudos referidos de Cunha.

Vilela e Koch (2000) afirmam que “o predicativo designa uma qualidade, o resultado de um desenvolvimento ou ação em relação ao fato nomeado pelo sujeito ou objeto da mesma frase [...] configuram o mesmo denotado que o sujeito ou complemento direto da frase em que ocorrem” e esse tratamento dado notoriamente se aproxima do valor semântico-discursivo com que os mesmos autores definem e estudam o aposto como um “tipo especial de atributo” que, embora não se ligue “ao mesmo denotado da sua palavra nuclear” por meio de um verbo de ligação e exerça uma função sintática diferente, mantém “as relações de significado entre o núcleo e o aposto correspondem às do sujeito e do predicativo substantivo” (2000, p. 377).

Os casos predominantes no *corpus* assumem valor semântico-discursivo avaliativo por parte do produtor do texto, revelando o ponto de vista atualizado temporalmente de forma bastante subjetiva sobre o núcleo da construção. Tal núcleo representado pelo “Ler”, pelo ato de ler, enfim, pelo posicionamento do interlocutor em relação à leitura. O significado das duas construções foi tomado discursivamente com tamanha aproximação por alguns professores e alunos e de forma tão natural que muitos utilizaram os predicativos não apenas nos diversos momentos de suas narrativas, como também na estrutura frasal coesiva, situada ao final da primeira parte do roteiro de entrevista (cf. Apêndice A), que foi iniciada com a pontuação que sugere o emprego de um aposto. Tais escolhas trouxeram consigo um sentido agregado ao que, em lugar de representar um “erro” de construção, passou a ser mais um elemento importante na compreensão da postura teórico-prática do professor em consonância com sua historicidade de leitor.

Tornou-se mais adequado aos encaminhamentos da pesquisa reservar o espaço de exemplificação e análise aprofundada e aplicada à confirmação do valor imprescindível das marcas linguísticas elencadas e teorizadas como potenciais no gênero e tipologia textuais investigados e sua correlação com a possibilidade de adentrar a historicidade dos leitores entrevistados e verificar o papel da fruição em certo(s) momentos de suas memórias e até que ponto tais termos também apontam para um processo de reconstrução de suas trajetórias de leitores (cf. capítulo 8). Sabe-se que haveria um vasto número de outras construções que poderiam ser quantificadas e qualificadas no estudo discursivo proposto, porém houve a necessidade de delimitar as mais recorrentes e produtivas, mediante os parâmetros traçados.

7.1.2 Formas nominais de infinitivo

Inúmeras ocorrências do uso de verbos no infinitivo nos períodos de memórias narrativas (especialmente, do verbo “ser”) indicam valores semânticos e discursivos muito relevantes para reafirmar a noção aspectual durativa das referências acerca da posição do interlocutor em relação às experiências de leitura de sua história de vida em momentos marcantes, que foram atualizados e ressignificados no “agora” da enunciação. A escolha dessa marca linguística contribui, com base na abordagem de Travaglia (1991, 2003), para o sentido de ação duradoura atribuído pelas formas nominais de infinitivo, por não se limitar a uma ação pontual, isolada ou momentânea.

Diversos exemplos serão analisados oportunamente no capítulo 8. Para ampliar a compreensão de tais análises, é fundamental destacar alguns estudos gramaticais que destacam o valor processual durativo potente do infinitivo. Cunha (1985, p. 471-478) demonstra que “o seu valor modal está sempre em dependência do contexto em que aparecem” e menciona que o “infinitivo de narração” apresenta um “acentuado valor afetivo” e nominal, colocando “em evidência o agente da ação”. Entre as possibilidades de significados que as formas verbais de infinitivo apontam, com base no que demonstra Travaglia (2003, p. 173), encontra-se ainda a contribuição para o processo argumentativo, na função de “operadores argumentativos”.

Ao priorizar o estudo semântico e discursivo desta e das demais escolhas linguísticas, pode-se verificar que as concepções da Linguística do Texto, da Análise do Discurso e da Semântica Argumentativa ampliam a ótica pragmática e enunciativa dos termos selecionados pelos interlocutores em seus depoimentos registrados nas entrevistas e nas falas durante as interações presenciais. Este trabalho, portanto, investiga os papéis desempenhados por estes fatores linguísticos no contexto comunicativo e dialógico dos discursos, considerando que tanto as formas nominais de infinitivo como as construções predicativas e apositivas são potencialmente expressões da subjetividade.

Os fatos da língua são imprescindíveis para um estudo da linguagem e da intrínseca subjetividade presente na constituição dos discursos e formam entre si tessituras que não só revelam sentidos como também latente capacidade autotransformadora. Diz-se latente por

guardar em si a própria potência disponível para ser acionada pelo interlocutor em uma situação metacomunicativa, por vezes dirigida conscientemente por si mesmo ou por sujeitos que realizem ou direcionem, com ações de sedução e persuasão, os diálogos provocadores de possíveis transformações. O discurso é, ao mesmo tempo, um veículo que revela o ser e o modo como ele se relaciona com o mundo e com os outros sujeitos, mas, principalmente, tem o poder de interferir nas ideias e atitudes que ele veicula e motiva.

7.2 Discursos de alunos participantes do A VOZ/VEZ DO LEITOR

Como já exposto, as entrevistas com alunos dos professores participantes visaram à legitimação do universo discursivo apresentado pelos professores-leitores nas etapas da pesquisa-ação, visto que os alunos disponibilizariam, por meio de suas narrativas, as experiências de leitura consideradas por eles mais significativas até aquela enunciação, dentro e fora do ambiente escolar. A credibilidade do discurso docente, a autenticidade e a habilidade de sedução e persuasão docente provavelmente ficariam ainda mais evidenciadas por meio da construção dos textos discentes. Diante do propósito desta investigação, coube neste trabalho manter o percurso traçado, deixando para fase posterior focalizar em profundidade as marcas linguísticas recorrentes nos textos dos alunos, mediante novas proposições também produtivas.

Ressalte-se, inclusive, que o material coletado também instrumentalizou o grupo de professores em seu trabalho com aqueles alunos, pois a equipe de docentes passou a observar e se apropriar das histórias de leituras e de leitores dos alunos participantes, para redimensionar os planejamentos e as práticas de sala de aula futuras. O mesmo processo do sair de si e transportar-se para a posição do outro, sendo este outro o próprio sujeito em anterior contexto espaço-temporal de sua história de leitor e de professor, bem como o de seu próprio aluno, também ocorreu com os estudantes entrevistados, especialmente quando foram provocados a trazer à tona momentos marcantes de sua infância em relação às vivências que tiveram com a leitura em família e, em seguida, já na escola. As impressões narradas pelo dito ou pelo interdito dos discursos revelaram fortes argumentos para que os alunos se assumissem como leitores (na direção de desconstruir a crença nas declarações “não gosto de ler”) e identificassem sinais do que seria a fruição em suas memórias, de forma a perceber que

possuem habilidades leitoras em expansão e que a identidade e a autonomia leitoras podem ser construídas por vontade e por meio da busca de novas experiências de fruição, unindo o deleite e o conhecimento que a leitura oferece.

Observem-se alguns destaques discursivos de alunos dos 3 municípios em que a pesquisa-ação se desenvolveu:

- I.[...] antes de ler, para mim, o mundo era um problema. Então, descobri que através dos livros, conseguia criar meu próprio mundo, com magia, aventura, romance, suspense e, o mais importante, nada de violência. – Aluna de 7º. Ano – Mun. 1
- II.[...] Hoje, tenho orgulho de ler e não tenho vergonha de me expressar. [...] Quando leio, me sinto apaixonada, livre como um pássaro [...] como se eu entrasse em um mundo paralelo, completamente diferente. – Aluna de 7º. Ano – Mun. 1
- III.Todos os dias, não vejo a hora de ver a professora entrando na minha sala e contando um conto antes de ler o livro que já peguei para ler. Aluno de 9º. Ano – Mun. 1
- IV.Passei a querer ler quando a professora X nos mostrou várias possibilidades para escolher, contou um pouco, deixou todo mundo curioso e com muita vontade de participar. Passou a nos reunir em roda para conversarmos sobre o que estávamos lendo e nos ouvir com liberdade. Fiz muitas coisas com a leitura que escolhi. – Aluno 4º. ciclo – EJA – Mun. 1
- V.Tenho estado muito mais envolvida na leitura. [...] Ler já faz parte de mim. [...] é um mar de possibilidades e nos leva a perceber a vida de uma forma nova e mais ampla. – Aluna de 9º. Ano – Mun. 2
- VI.Hoje, [...] estou voltando a ler aos poucos. Eu quase não lia, porque não achava livros que me agradavam e fui perdendo meu interesse. [...] – Aluno de 9º. Ano – Mun. 2
- VII.Ler te leva para dentro da história e você adquire vocabulário e conhecimento. – Aluno de 9º. Ano – Mun. 2
- VIII.Ler, hoje pra mim, é uma forma de viajar sem sair do lugar. – Aluna de 8º. Ano – Mun. 3
- IX.Hoje, eu adoro ler, mas adoro escutar leituras de outros. [...] Ler, para mim, é algo que necessito, saio de mim e entro em novos mundos onde a minha imaginação, meus pensamentos e meus sentimentos ganham vida. – Aluna de 8º. Ano – Mun. 3

Os textos destacados demonstram o modo como os interlocutores se apropriaram e significaram as experiências vivenciadas no decorrer do desenvolvimento da proposta desta pesquisa e na sua trajetória de sujeito leitor em construção. Quando os estudantes narram a sua relação com a leitura, com referência ao “hoje” de sua enunciação, na maior parte dos relatos, utilizam expressões reveladoras de mudança de posicionamento quanto ao olhar sobre

o ato de ler e o seu papel para si. As apreciações apontam para um maior envolvimento com a leitura e uma maior motivação para buscar e encontrar nos textos significados mais amplos e que expõem desejo, deleite, conhecimento, ou seja, sabor e saber, enfim, a vivência da fruição pela leitura em diversos momentos que podem ser entendidos como disparadores do “seguir em frente” e do “avançar níveis” nos jogos da linguagem oportunizados a cada novo mergulho num texto. Ao mesmo tempo em que isso fica perceptível pelo discurso, também podem-se perceber os sinais das interferências sedutoras e persuasivas, ora da família, ora das práticas desenvolvidas por professores que atuam em sua trajetória escolar, por meio de construções e do valor semântico-discursivo dos trechos anteriores ou mesmo por outras referências do texto de cada aluno, mas que não foram apontadas por não serem centrais nesta fase da pesquisa.

Nossas visões sobre as coisas e nossas avaliações sobre tudo ao redor e sobre as situações, bem como as atitudes que tomamos diante dos acontecimentos resultam da soma das apropriações de si e dos outros e dos aprendizados e mudanças no decorrer do tempo. Como se pode concluir, inclusive pelas contribuições da fenomenologia, os relatos discentes refletem o ser e as suas transformações com o tempo, conforme as influências de vários fatores, entre eles, dos planejamentos dos seus professores em sala de aula e das estratégias comunicacionais utilizadas com sucesso para coconstruir a história como aluno-leitor presente nos discursos obtidos na investigação junto aos alunos.

Por outro lado, vale ressaltar algumas evidências nessa parte integrante do *corpus*: vários estudantes demonstraram - por elementos semióticos e por construções interjetivas não analisadas, no entanto, semanticamente relevantes, pois ocorreram quando alguns alunos expressaram a sensação de descoberta de si como leitor - expressões de um espanto e de uma satisfação (como: “Nossa! Então eu gosto de ler!”; “Ah, sim! Assim eu gosto!”); rostos/expressões faciais de dúvida, de questionamento de suas próprias verdades, de alívio, de encanto; movimentos corporais indicativos de envolvimento emocional positivo), como se vissem algo pela primeira vez. Tais reações foram muito significativas nas Rodas de Leitura e nos depoimentos orais e ocorreram para comunicar a percepção de haver sido desconstruída a crença tão antiga do “Eu não gosto de ler” e a aparente transição para uma nova forma de pensar, a partir do “Eu gosto de ler algumas coisas” ou “Posso ter as minhas preferências...”.

Mesmo não sendo uma mudança profunda para alguns, ao menos, representa uma abertura, uma predisposição para se permitir ser conquistado pelo universo da leitura e que, se ampliada e nutrida, pode contribuir para grandes e efetivos avanços que alcancem os níveis de

leitura e de leitor. Fica notório, na condução da Roda de Leitura, portanto, para os alunos participantes, que para alguém identificar quais são as suas preferências leitoras, entre outras atitudes, também é preciso parar de resistir ou rejeitar sem antes adentrar o texto, ter novas experiências com gêneros diferentes, num “aventurar-se a”.

Com base no propósito exposto, o que pôde ser verificado por construções presentes nos depoimentos dos alunos foi um percentual de sinais de confirmação do perfil declarado pelos professores e de suas metodologias citadas nas entrevistas com forte nível de afetação no percurso de leitor discente na seguinte proporção: 100% no Mun. 1; 80% no Mun. 2; e 76% no Mun. 3. No capítulo 8, será possível associar tal interpretação dos dados aos demais elementos dos discursos docentes que estão analisados detalhadamente. Entretanto, já é imprescindível perceber o quanto os discursos discentes ratificaram os ecos do trabalho docente, conforme buscaram investigar e legitimar as etapas do desenvolvimento da pesquisa.

8 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO *CORPUS* A PARTIR DOS FUNDAMENTOS ABORDADOS

O que vemos é governado pelo modo como vemos e este é determinado pelo lugar de onde vemos.

Mikhail Bakhtin

Neste capítulo, o tratamento dos dados irá salientar de que forma as verificações de ocorrências linguístico-discursivas e de índices sociais, histórico-culturais e educacionais convergem para a confirmação dos fundamentos propostos por esta pesquisa. Primeiramente, será importante situar a composição do *corpus*, numérica e espacialmente, para melhor compreensão do universo e dos sujeitos envolvidos na análise. No decorrer dos aprofundamentos seguintes - por meio de tabelas e gráficos esclarecedores, obtidos especialmente pela realização das entrevistas, por meio de elementos significativos presentes nos registros escritos de professores de 3º e 4º ciclos, de todos os diferentes componentes curriculares, juntamente com a observação e a coleta de dados em encontros formativos e dialógicos presenciais com eles e com seus alunos -, pretende-se ratificar diversos aspectos bastante relevantes.

Acrescenta-se ainda a obtenção de registros dos alunos dos próprios professores participantes, após vivenciarem os encontros planejados, conforme relatados no capítulo anterior, que foram considerados com objetivo de legitimar os ecos das afirmações e ações relatadas pelos docentes. Ao lado disso, à medida que foram percorridas as análises dos fatores focalizados, tornou-se também imprescindível investigar os depoimentos de três gestores municipais hierarquicamente centrais no processo de implementação da proposta do projeto A VOZ/VEZ DO LEITOR, em Niterói, no período de 2010 a 2012, tendo em vista que os elementos presentes em seus percursos de leitor foram determinantes para a sua inclinação educadora e para a decisão de torná-lo um programa de leitura, no seu período de exercício da função gestora do ensino no município. Diante dessa oportunidade, foi utilizado o mesmo roteiro de entrevista, acrescido apenas de mais um item discursivo para a expressão de cada um no seu papel social de gestor, visando à obtenção de seus depoimentos e à viabilização do estudo do valor da historicidade de um educador na tomada de decisões administrativas e pedagógicas (cf. Apêndice A, com observação esclarecedora ao final do roteiro).

A configuração geral dos dados coletados pode ser observada na tabela I a seguir:

Tabela 1

SUJEITOS ENTREVISTADOS E PARTICIPANTES DOS ENCONTROS INTERATIVOS					
Rede de Ensino Municipal	Professores de 3º e 4º ciclos de todos os componentes curriculares	Gestores públicos municipais	Alunos dos professores Entrevistados	Encontros formativos presenciais com professores	Encontros extras com alunos e professores
Município 1 – Região Sudeste	15	3	25	3	57
Município 2 – Região Sul	15	X	25	3	X
Município 3 – Região Sul	15	X	20	3	15
Total	45	3	70	9	72

Fonte: A autora, 2018.

Em cada município, foi definida, em reunião com a equipe central das secretarias de educação, uma escola para a realização de todas as etapas do processo. Somente no caso do município de Niterói (Região Sudeste) a pesquisadora teve a oportunidade de realizar em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, devido à implementação e coordenação do projeto como programa de leitura, conforme elucidado anteriormente. Por esse motivo, o número de encontros denominados “extras”, para os fins desta pesquisa, chegaram ao total de 57 – estendidos a 60 quando somados aos 3 selecionados formalmente para as análises –, por haverem sido realizados por escola – abrangendo o ensino regular e a EJA de 3º e 4º ciclos, com agendamentos em encontros de planejamento da equipe pedagógica de cada Unidade de Ensino, nos três turnos – manhã, tarde e noite (um encontro ao mês, nos três turnos, com cronograma prévio de agendamento no decorrer dos 10 meses letivos de cada ano).

Houve um cronograma pré-agendado de Rodas de Leitura de Culminância por Círculo de alunos leitores e por títulos, a cada semestre (com a presença interativa e com a divulgação dos resultados das ações desenvolvidas pelos alunos leitores, sob a mediação dos professores dinamizadores de cada escola; além da presença espontânea de familiares, professores regentes, diretores, pedagogos e quem desejasse se aproximar da programação interativa dos encontros), também planejadas e executadas pela pesquisadora, na função de coordenadora. Foram obtidos, desse formato, os depoimentos dos alunos da escola

selecionada para este trabalho. Importante esclarecer que as demais tabulações e análises linguístico-discursivas consideraram os depoimentos discentes na busca de confirmações acerca do que precisava ser privilegiado no percurso e ação dos professores envolvidos, de forma a verificar o valor teórico-prático da proposta e seus reflexos na constituição do aluno leitor.

As referências aos municípios foram numeradas para facilitar a organização do estudo e, do mesmo modo, as escolas receberam a mesma numeração do local da Rede Municipal que compunham. A escola considerada do Município 1 foi chamada de Escola 1, e assim por diante. Com o objetivo e a necessidade demandados pelo cronograma de execução da pesquisa de campo, o quantitativo total que correspondeu aos 100% da composição do *corpus* com depoimentos foi de, respectivamente: **45 professores; 3 gestores públicos** (sendo eles das seguintes funções: Presidente da FME/Niterói, Superintendente de Desenvolvimento de Ensino/Subsecretária de Educação e Coordenadora Pedagógica Geral de 3º e 4º ciclos); e **70 alunos**, com base nos modelos dispostos nos Apêndices A e B. Considerando a grade curricular do Ensino Fundamental II, a metodologia focalizou como produtivo reunir a equipe de uma escola em cada realidade do contexto educativo nacional de âmbito municipal, pelas razões já explicitadas.

Estabeleceu-se, para tanto, um total mínimo de 15 professores participantes nos encontros formativos realizados no decorrer da pesquisa-ação, por Unidade Escolar, sabendo-se, contudo, que o número de presentes nas situações interativas, em todos os casos, era superior ao estipulado para os depoimentos, visto que reuniu, voluntariamente, professores do Ensino Fundamental I, diretores e coordenação pedagógica, o que enriqueceu bastante as trocas de experiências e as reflexões mediadas. Retome-se também a informação de que os depoimentos só foram registrados após os encontros realizados, particularmente, pelo objetivo metacomunicativo do processo.

Outro fator de destaque elucidativo reside na diferença numérica acentuada dos encontros formativos classificados “extras”, por questões formais e metodológicas, realizados na região Sudeste – Mun. 1 (57) e Sul – Mun. 3 (15), visto que a proposta foi desenvolvida, em sua integralidade, em Niterói, por um período de 2 anos, o que gerou vasto material, do qual foi selecionada apenas uma parte correspondente ao mesmo cenário de aplicação comparativa em municípios da região Sul. Além disso, as 15 ações realizadas a mais, na Escola 3, com professores e seus alunos, foram catalogadas, por terem possibilitado uma verificação fundamental quanto à diminuição de abismos declarados explícita e

implicitamente pelos docentes entrevistados em direção à descrença no potencial de despertar, na prática com seus alunos, vivências leitoras baseadas na fruição e com o potencial de provocar novas posturas discentes em relação à sua constituição de leitores.

O modelo de entrevista foi estruturado de forma subjetiva (cf. apêndices A e B) para estimular e permitir que os sujeitos discursivos tivessem mais possibilidades de expressar, com liberdade e minúcias norteadas pelo que consideraram prioritário no decorrer de seu percurso de leitor, desde as memórias da infância, perpassando as fases e os acontecimentos mais marcantes para si, até chegar ao seu momento atual diante daquela situação comunicativa e, especificamente, após todas as experiências, reflexões, questionamentos, elaborações e reelaborações internas e pronunciadas durante as atividades das quais participaram. Para tal coleta de dados, optou-se, conforme visto no modelo da entrevista, por iniciar enunciados propositalmente inacabados, introduzindo alguns parágrafos do texto que seriam escritos pelo entrevistado, apenas como elementos coesivos norteadores que oferecessem maior garantia de que essas memórias específicas seriam acionadas no discurso de cada um, originando, também nos registros escritos, e não apenas nos ditos, interditos e não ditos das interações presenciais, o surgimento de elementos linguístico-discursivos potenciais para as análises.

Diante disso, o depoimento foi dividido em duas partes. A primeira delas correspondeu a um texto que, com a estrutura esclarecida no parágrafo anterior, foi intitulado “Registros de Memórias – Depoimentos: A VOZ/VEZ DO LEITOR”. Esta seção foi finalizada com uma construção iniciada pela palavra “LER, _____”, para provocar e solicitar do entrevistado que ele definisse, por meio de uma construção apositiva, como percebia e avaliava o ato de ler sob seu ponto de vista, considerando toda a evolução de historicidade refletida e revelada a partir de seu texto imediatamente anterior. A seção seguinte, intitulada “PERCURSOS”, compôs-se de questões elaboradas para obter informações pontuais sobre o perfil de leitor em sua trajetória, incluindo:

- ✓ suas preferências leitoras;
- ✓ quais fatores interferiram nas preferências mencionadas;
- ✓ presença ou não de alguma leitura que tenha sido um marco disparador de seu movimento de busca de novas leituras;
- ✓ detalhes sobre as memórias de como a leitura foi introduzida em sua vida, por meio de quem e em que ambiência;

- ✓ destaque do que considera ter sido fundamental para despertar em si o prazer de ler, acompanhado do questionamento a respeito se o entrevistado se considera um leitor fruição;
- ✓ se houve mudanças em seu repertório de leituras apenas por acréscimos ou com supressões dos interesses iniciais;
- ✓ quais gêneros textuais representam as suas escolhas atualmente; quantos livros em média lê por ano;
- ✓ qual o papel de um professor que se assume dinamizador e mediador de leitura, independente de seu componente curricular;
- ✓ questionamento sobre a diferença ou não entre hábito e prazer de ler, provocando ponderações teóricas; menção do livro ou dos livros que esteja lendo no momento atual;
- ✓ proposição de elaboração de uma situação simulada de planejamento de uma aula sua, considerando a disciplina em que atua na escola, a partir de um livro, escolhendo qual seria este livro e qual seria sua ação para conquistar, pelo viés da sedução e da persuasão, seus alunos a lerem e produzirem textualmente, a partir dos desdobramentos de seu trabalho pedagógico;
- ✓ questionamento sobre a diferença teórico-prática entre ler e contar uma história, propondo a reflexão sobre a função importante de cada uma das ações, levando em conta a intencionalidade priorizada, dependendo da situação e momento planejado numa determinada prática pedagógica.

Alguns dos itens do referido roteiro de questões buscaram uma elaboração escrita de situações vividas na prática durante o segundo encontro formativo, quando os professores entrevistados tiveram a oportunidade de exercer sua autoria para planejar situações de sala de aula voltadas para o ensino de leitura em sua atuação curricular específica. Isso tornou o momento dos registros escritos um instante voltado para reelaboração e ressignificação de todas as etapas anteriores e possibilitou um cenário rico para o estudo de seus discursos, ratificando ou não autenticidade, pela coerência, expansão ou limitação demonstradas entre os diversos materiais orais e escritos que foram produzidos em todas as fases da pesquisa-ação. Nesse amplo universo, a pesquisadora destaca especificamente dos depoimentos, na tabela II a seguir, as construções linguísticas mais recorrentes e produtivas na potência significadora da leitura na vida pessoal e profissional, bem como dos sinais de fruição na trajetória de cada um e do nível de importância destes para interferir na forma como realizam e podem transformar

as suas escolhas metodológicas no ato de mediar a leitura na sala de aula e participar, com reconhecimento de sua responsabilidade intransferível e irrefutável, consciente e qualitativamente, do processo de constituição de seus alunos leitores.

Tabela 2

ESCOLHAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS						
CONSTRUÇÃO – GRUPOS DE PALAVRAS – ELEMENTOS FRÁSICOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS Mun.1/ Mun. 2/ Mun. 3			TOTAL POR ESCOLHA	FREQUÊNCIA NOS DISCURSOS Mun.1/ Mun. 2/ Mun. 3	MÉDIA Percentual
Construções Apositivas	15/	12/	09	36	100%/ 80%/ 60%	80%
Construções Predicativas	12/	12/	07	31	80%/ 80%/ 46,6%	68,87%
Grupos Verbais - Formas Nominais de Infinitivo	15/	12/	03	30	100%/ 80%/ 20%	66,67%

Fonte: A autora, 2018.

A tabela II utilizou o critério de busca das escolhas linguístico-discursivas recorrentes nos depoimentos dos professores de cada Unidade de Ensino por Município, conforme a numeração estabelecida inicialmente, para analisar o papel das denominadas Construções – Grupos de Palavras (baseando-se nas contribuições de Vilela & Koch, 2001), para a expressão da presença ou não da fruição no seu momento de registro e atuação no mundo com função social de professor de leitura, bem como no seu percurso de leitor. Junto à análise desses recursos utilizados e sua produtividade na exteriorização subjetiva sobre o ato de ler e seus possíveis reflexos nas ações pedagógicas de ensino de leitura, devem ser destacados fatores anteriores e/ou simultâneos que interferem diretamente em todo o processo da análise gramatical.

Os níveis situacional, semiolinguístico e discursivo norteadores do estudo de todo o material coletado, desde a primeira fase da pesquisa-ação até a obtenção dos depoimentos, acionam competências imprescindíveis para a compreensão mais ampla e profunda do sentido de tais escolhas. Que dados externos desempenharam o papel de coerções determinantes para o “jogo da troca” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU: 2004, 453) estabelecido no contrato comunicacional implicitamente firmado entre a pesquisadora e os participantes,

levando em conta a identidade, o lugar que ocupam, a finalidade da interação e em que circunstâncias isso ocorre? Quais são os modos do dizer utilizados nos discursos? Como foram ordenadas as escolhas linguísticas em relação à intenção comunicativa? Todas são perguntas norteadoras e que exigiram uma investigação que viabilizou o estudo aqui traçado.

Paralelo a isso, sabe-se que as marcas linguísticas em foco, no decorrer de toda a sequência dialogal, são orientadas pela retórica argumentativa, entendida aqui como uma competência discursiva presente em toda prática languageira social, revelando o modo de gerir e agir dos interactantes, que, por sua vez, é resultante de metadiscursos, essenciais para as análises. E, como afirmam Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 326), “o metadiscorso pode igualmente recair sobre a *fala do coenunciador*, para confirmá-la ou reformulá-la”. A dimensão dialógica instaurada permite que as relações intertextuais estabelecidas no domínio das trocas presenciais com os professores participantes, com acionamentos, diálogos e releituras de seu próprio discurso, dos demais ou de textos e situações comunicativas anteriores estejam muito presentes nas enunciações. Os encontros pedagógicos presenciais procuraram desempenhar essa função na construção das tessituras dos textos reunidos e ofereceram a legitimação e a credibilidade essenciais entre as “leis do discurso”.

Para que os parâmetros apontados pudessem ser evidenciados no *corpus* constituído, foi premente recorrer principalmente às seguintes leis do discurso no período de planejamento e execução dos encontros formativos pela pesquisadora: “lei da exaustividade, da informatividade, da economia, do interesse e do encadeamento” Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 296). Tais leis garantiram a conquista da legitimidade e credibilidade imprescindíveis para o contrato comunicacional estabelecido com toda a equipe pedagógica de cada escola. Foi fundamental expressar com autenticidade não só o propósito acadêmico e científico da pesquisa, mas, especialmente, o lugar de professora mediadora de leitura fruição em sua trajetória profissional teórico-prática para alcançar a “permissão” (no sentido de reconhecimento de fala nas cenas enunciativas) e a captação da autoridade pessoal e institucional para orientar, ser ouvida com atenção e interesse e conseguir que os coenunciadores se envolvessem e se expusessem espontaneamente em cada atividade proposta, rompendo, inclusive, barreiras de resistência que pudessem se impor por parte de alguns docentes.

Após abertos todos os caminhos favoráveis ao diálogo e haverem sido negociadas, implícita e explicitamente, as regras comunicacionais estabelecidas em todas as instâncias, observa-se que as incidências produtivas das construções apositivas revelam, como o próprio

recurso favorece (cf. capítulo 7), o posicionamento e a avaliação subjetiva do entrevistado sobre o tema nucleado na construção. Os apostos se apresentaram como uma estratégia linguístico-discursiva potente no gênero depoimento, em que as memórias do percurso de leitor encontraram a possibilidade referencial, anafórica ou dêitica, além de coesiva, para reiterar o ponto de vista do enunciador a respeito do significado da leitura e a presença/reconhecimento ou descoberta de fruição na historicidade que definiu a constituição de leitor do sujeito que assume a função social de professor. No processo argumentativo, o aposto, por ser uma construção de caráter nominal ou substantivo com valor adjetivo, oferece uma noção de atributo que aponta para uma apreciação valorativa do elemento a que se refere.

Como se pode verificar, o enunciado que estimulou o emprego da construção apositiva alcançou, nos dois primeiros municípios, percentual de utilização quase máximo (100%, no Mun. 1; e 80%, no Mun. 2), havendo destaques e recorrências dispostas a seguir. Já o último município considerado (Mun. 3) teve apenas 60% de ocorrências, isto porque os enunciados foram transformados pelos produtores dos discursos em predicativos, que diferem em sua disposição frásica, mas corroboram com o referido perfil semântico desempenhado pelo aposto. Desse cenário, entre os diversos casos reincidentes, serão destacados, para uma análise qualitativa mais detalhada, os seguintes (sabendo-se que todos aparecem em continuidade ao enunciado iniciado por “Ler, ...”, com equivalência semântica a “O ato de ler, ...”, “A leitura, ...”):

- (1) “[...] transposição de limites.”
- (2) “[...] abertura dos olhos, do coração e da mente.”
- (3) “[...] prazer, descobertas, conhecimento e liberdade.”
- (4) “[...] momento único e de ampliação de conhecimento.”
- (5) “[...] deleite, encantamento e uma atividade que abre portas para diversos conhecimentos e nos afasta da ignorância.”
- (6) “[...] uma viagem inesquecível para mundos novos.”
- (7) “[...] ampliação de horizontes.”
- (8) “[...] algo imprescindível, momento de encanto e saber.”
- (9) “[...] encanto, inspiração e conhecimento.”
- (10) “[...] um processo de diálogo com o outro e comigo mesma.”
- (11) “[...] um mundo em conexão.”
- (12) “[...] alimento, necessidade e deleite.”
- (13) “[...] intimidade, descobertas, aprendizados e encantos.”
- (14) “[...] fascínio.”
- (15) “[...] momento envolvente, capaz de despertar emoções e crescimento.”
- (16) “[...] um momento surpreendente, um alimento e oportunidade de cura e transformação.”

As apreciações dos entrevistados, em conformidade com toda a autenticidade trabalhada como elemento de coerção do contrato comunicativo construído/estabelecido de início, antes da realização dos registros escritos dos depoimentos, validam a qualidade dos dados linguísticos e a verdade identitária docente. Já afirmam Charaudeau e Maingueneau (2004: 362-363), como “não há correspondência biunívoca entre papel social e papel linguageiro [...], um mesmo papel social (*professor*) pode dar lugar a vários papéis linguageiros (*questionar, avaliar, explicar*) [...]”. Dessa forma, vale informar que a verificação dos termos apositivos e da sua dimensão semântica demonstraram/legitimaram, em correlação com a prática de ensino de leitura pelo viés da fruição no seu componente curricular, em 80%, o nível médio a alto de fruição vivido pelo professor e transferido para o seu planejamento de sala de aula, com a preocupação de propiciar o deleite como dispositivo necessário para acionar o gosto pela leitura e pelas ações curriculares que envolvem leituras literárias. Sem dúvida, essa constatação resultou da observação minuciosa da seção “Percursos” dos depoimentos e das participações responsivas ativas dos mesmos professores nos encontros formativos.

Os exemplos de (1) a (16) mostram casos prototípicos (1, 2, 6, 7, 10, 11, 14) e não prototípicos (nesses casos, com mais de um núcleo nominal referente ao denotado – como nos casos 3, 5, 8, 9, 12, 13 e 16) de apostos e revelam que a classificação sintático-semântica tradicional demonstra de forma limitadora o valor textual e discursivo das ocorrências. Nesse sentido, as contribuições da teoria gramatical focaram no papel que tais ocorrências oferecem no processo enunciativo, não se detendo às classificações descritivas. Pode-se observar que os elementos nominais centrais das construções enumeradas anteriormente (como: “transposição”, “abertura”, “prazer”, “descobertas”, “conhecimento”, “liberdade”, “momento”, “deleite”, “encantamento”, “fascínio”, entre outros) representam remissões ao significado atribuído por cada professor no decorrer de todo o seu texto de memórias sobre a sua formação de leitor e o papel que ela ocupa atualmente em sua vida. Esse papel discursivo exercido pelos apostos nos depoimentos acumula, na verdade, as três relações de significado elencadas por Koch e Vilela (2001, p. 377-378), visto que, em “sentido estrito”, quando é composto por “uma palavra ou grupo de palavras”, ou “em sentido amplo”, por “aposição frásica”, quando o substantivo nuclear ou a construção equivalente se reporta a um estado de coisas”, grande parte das ocorrências, inclusive diversas não expostas aqui, assumem, cumulativamente, a relação de *identificação*, de *classificação* e de *avaliação* em relação ao núcleo denotado “Ler”, no contrato comunicativo que se estabeleceu.

A relação de identificação sobressai quando se observa que o entrevistado expressa qual a singularidade identitária do ato de ler, sob a sua perspectiva e considerando a sua historicidade e os possíveis *insights* de descoberta ou resgate da fruição em momentos de sua trajetória. Ao mesmo tempo, o professor classifica esse objeto de seu discurso quando emprega, em certos casos, palavras ou grupos de palavras que potencializam a importância que ele tem para si ao significá-lo em seu registro. Simultaneamente, na perspectiva argumentativa do discurso do gênero trabalhado, o produtor do registro ressalta uma apreciação sua a respeito do nível de fruição que tal ato assume em sua vida, no atual momento enunciativo. A referida relação cumulativa pode ser exemplificada explicitamente em (4), (6), (8) e (16).

Foram utilizadas, posteriormente, as mesmas numerações arábicas das ocorrências para todas as referências que necessitavam ser feitas aos professores produtores de cada registro (como, no exemplo 1, temos P1 para o professor correspondente que utilizou a construção). A partir dessa correlação, tornou-se possível acompanhar dois cenários que confirmam que os termos centrais dos apostos elencados foram escolhas linguísticas que retomam informações registradas no texto do professor quando expõe suas memórias de leitor. P1 utilizou a construção “**transposição** de limites”, cujo termo central recupera semântica e discursivamente fatos e influências marcantes citadas em sua narrativa:

(P1) “[...]minhas **primeiras experiências** partiram de um tio que sempre foi **amante dos livros e da arte**”, “[...] **marcaram muito** [...] foi um livro **que ganhei** quando tinha uns oito anos de idade: ‘**Bem do seu tamanho**’ [...], **um divisor de águas**. [...] Quando acabava a peça, ele sempre mostrava **o livro que originou a peça** [...] Daí **me encantei** [...] Hoje ele **já tem dois livros publicados**, [...] **Amo** ler. Leitura é pra mim refúgio, **prazer**, [...] **encantamento**.”

Nota-se que “transposição” já pertence ao campo semântico de passar por, mas nominalmente, representando algo consolidado numa perspectiva de deslocamento, movimento, mudança, ultrapassagem, que condizem com a visão atual sobre o que a leitura provoca em si e com o próprio processo evolutivo narrado pela professora e marcado por grupos de palavras que, embora de naturezas morfossintáticas por vezes distintas, reforçam o mesmo universo semântico-discursivo. Até a marcação das formas verbais, quando expõe as atitudes do tio, foram escolhas que demonstram o nível de influência de tais ações do passado na definição de sua identidade leitora, desde aquele pretérito até o presente, sendo construída e tecida num crescente que culmina com o valor linguístico-discursivo do aposto finalizador da primeira parte de seu depoimento: “transposição de limites”. Esse exemplo confirma outra observação retratada acerca do caráter recapitulativo e de síntese (conforme abordagem

semântico-discursiva de Azeredo, 2000, 196), com alta função coesiva, que a aposição também assume nessa situação comunicativa.

Sabe-se, sem dúvida, que o enunciador também ressalta, na enunciação, as características consideradas mais significativas e acreditadas por ele como esperadas pela coenunciadora, na percepção de como o *ethos* dos dois foi apropriado no decorrer das cenas comunicativas que se realizaram. Conforme demonstrado anteriormente, o fato de a pesquisadora ocupar o mesmo papel social de professora, assumidamente mediadora de leitura a partir do componente curricular em que atua há 27 anos, com experiência em redes públicas de ensino e, naquele momento, também no papel de pesquisadora, regula favoravelmente o empenho dos professores em expressar, da forma mais clara, mais coerente (com as posturas presenciais demonstradas por todos os envolvidos) e mais enfática possível, em que nível a fruição foi determinante na ótica e prática de leitura atuais. Vejam-se elementos discursivos nominais, adjetivais, verbais e adjetivais que constituíram o perfil atributivo, actante e circunstancial das escolhas linguísticas das aposições (“transposição de limites” – cf. 1; “abertura... do coração” – cf. 2; “prazer”, “descobertas” – cf. 3; “momento único” – cf. 4; “deleite”, “encantamento”, “abre portas” – cf. 5; “viagem inesquecível” – cf. 6; “ampliação de horizontes” – cf. 7; “algo imprescindível”, “momento de encanto” – cf. 8; “encanto”, “inspiração” – cf. 9; “diálogo... comigo mesma” – cf. 10; “conexão” – cf. 11; “alimento”, “deleite” – cf. 12; “intimidade”, “descobertas”, “encantos” – cf. 13; “fascínio”, “peito” – cf. 14; “momento envolvente”, “capaz de despertar emoções” – cf. 15; “momento surpreendente”; “alimento”, “cura” – cf. 16).

Todos os destaques encontram referências ampliadoras e reafirmadoras dos sentidos que apontam para a presença da fruição, explícita e implicitamente, em determinados momentos/marcos apresentados nas memórias de cada entrevistado. Alguns dos professores declararam verbalmente a expressão “Verdade! Eu nunca havia pensado nisso desta forma”, no decorrer das atividades interativas que acionaram memórias desde a infância, valendo ressaltar que tal recuperação das experiências de fruição acionaram a compreensão prática acerca da perspectiva teórica adotada sobre fruição, para, em seguida, o profissional ter condições de identificar essa vivência de deleite em momentos de sua trajetória de leitor, perceber o nível de importância dela em sua própria constituição como leitor e, posteriormente, sentir-se em condições de promovê-la e estimulá-la, por meio de sua prática curricular, aliada ao compromisso de ser um professor de leitura.

Como afirma Eco (2000, p.85), “[...] determinado modo de empregar a linguagem identificou-se com determinado modo de pensar a sociedade”. O discurso passa a veicular o modo de ser no mundo e, por outro lado, tem o poder de transformar as ideias que veicula. Os sentidos das palavras mudam de acordo com as posições assumidas por aqueles que as empregam. Um professor que empregue a construção apositiva (10), “[...] um processo de diálogo com o outro e comigo mesma.”, fora do contexto aqui trabalhado e refletido sequencialmente, pode estar simplesmente afirmando algo que julga interessante dizer em relação à leitura, sem que isso esteja articulado composicionalmente e com verdade atitudinal sobre a sua visão a respeito do ato de ler e, por sua vez, sobre ensinar leitura e contribuir para constituir leitores. No entanto, esse recurso foi utilizado por P10, que declarou, entre outras passagens de seu depoimento, que “era ouvinte das histórias de minha avó e de minha mãe [...] fascinada pelos livros [...] depois de adulta, fui procurar a formação que me possibilitou (con)viver com eles [os livros]. [...] Hoje, sou uma leitora voraz [...]”. Além do implícito na própria aposição, os trechos destacados comprovam a análise discursiva contextualizada.

Mais uma aposição que se significa com fatos marcantes do percurso de leitor pode ser verificada pelas memórias de P11 (“[...] um mundo em conexão.”) ao narrar que “era a caçula de 13 filhos” e que seus irmãos e sua mãe liam muito, “o que sempre me despertou o desejo pela leitura”, mas “eu lia e nada entendia”, porque “descobri que tinha [...] dislexia e fazer fono e desenhar o que lia mudou minha vida.”. Apesar dessa dificuldade para alcançar a referida “conexão”, declarada por P11, foi afirmado que, após acompanhamento de profissionais: “Hoje, tenho a leitura como alimento e necessidade. Ler é deleite.”. Reside na semântica da “conexão” a sua correlação com a possibilidade de acessar o “deleite” pela leitura tão desejada. Observe-se que o apostro, além de fazer referência à presença e alcance da fruição em sua trajetória de leitor, ainda remete ao hábito de ler como uma consequência da descoberta do potencial de fruição, visto que afirma que a leitura passa a representar para si uma “necessidade”, que remete à noção de frequência e que será tratada mais adiante.

Como demonstra Maingueneau (1998, p. 79), “o discurso é dominado pelo interdiscurso”, entendendo-se interdiscurso como “o conjunto das unidades discursivas com as quais ele [um discurso particular] entra em relação” (1998, p. 86). Na instância discursiva, vale destacar que há um enunciador que viveu experiências que o orientaram na direção de um resgate ou ressignificação de seu olhar sobre a leitura, diferentemente, na perspectiva temporal, das vivências e iniciativas do coenunciador dos depoimentos. Este último, pressupõe-se, por todos os fatores analisados oportunamente, ser um sujeito que já tenha

passado por esse mesmo processo em outras vivências anteriores e por isso assume uma função enunciativa distinta, de quem está legitimado para ter condições de liderança mediadora no contrato comunicativo estabelecido pela pesquisa-ação. O *ethos* dos dois sujeitos interacionais contribui para o alcance da intencionalidade das duas vozes discursivas postas em diálogo, fazendo com que a identificação e análise da fruição só faça sentido quando considera todas as inter-relações existentes entre os elementos constitutivos da linguagem no contexto em que foram produzidas e enunciadas.

Há de se atentar para o papel que as expressões linguísticas aqui exemplificadas demonstraram quanto à pretensão dos enunciadores de atribuir o valor de algo singular, de caráter único e, ao mesmo tempo, sempre novo a cada momento de realização do ato de ler. Por outro lado, o processo de singularização, além de estar presente nos implícitos, também revelou outros dois recursos altamente produtivos e recorrentes: os predicativos e as formas nominais de infinitivo, numa média percentual significativa de recorrências, respectivamente, 68,87% e 66,67%. Tais recursos merecem estudo, pois, além de imbricados na significação construída pelas oposições, apresentam um potencial semântico-discursivo que se sobressaiu muito nos textos dos professores.

Nas tessituras dos discursos, os três recursos apareceram como escolhas linguísticas merecedoras de atenção no estudo dos textos dos entrevistados, já que representaram opção de uso acentuado e bastante recorrente (cf. tabela II, p. 107), além de muito produtivos para a intencionalidade argumentativa do gênero em foco. Com base na tabulação realizada, a segunda marca linguística de maior destaque foi o predicativo que, conforme Vilela & Koch (2001, p. 366) teorizam, “designa uma qualidade, o resultado de um desenvolvimento ou ação em relação ao fato nomeado pelo sujeito ou objeto da mesma frase”. Outra contribuição importante dos autores, para elucidar o papel discursivo do predicativo, aproximando-o do papel da relação apositiva num texto, diz respeito ao fato de que afirmam que “as relações de significado entre o núcleo e o aposto correspondem às do sujeito e do predicativo substantivo” (VILELA; KOCH, 2001, p. 377). Observe-se, portanto, interessante aproximação textual feita entre os significados atribuídos pelas construções apositivas e pelo predicativo quando os produtores dos textos expressam o valor avaliativo, apreciativo deste enunciadador em relação ao objeto a que remete. Compreender tal aproximação aponta para uma das importantes causas para haver uma recorrência tão significativa dos apostos e predicativos nos depoimentos dos professores.

Embora se tenha o valor discursivo aproximado, observa-se a presença, nas construções predicativas, de verbos de ligação que, conforme Travaglia (1991, p. 59), “correlacionam um atributo, uma característica, um estado a um ser ou coisa, dando nuances sobre o modo como esse atributo é percebido pelo produtor do texto”, nuances estas que reforçam, pelas recorrências do verbo “ser” no *corpus*, algo “permanente”, durativo, como afirma o autor. Isso é notório na intenção do entrevistado em relatar o seu posicionamento e atitude de leitor e de professor leitor, reafirmando a ótica solidificada do sujeito do discurso, após mudanças, reflexões e aprendizados obtidos por ele na sua trajetória leitora. Alguns casos predicativos a seguir podem demonstrar o exposto:

- (17) “[...] é encantamento.”
- (18) “[...] é vida em movimento.”
- (19) “[...] é fundamental para alimentar a esperança.”
- (20) “[...] é um mar de oportunidades.”
- (21) “[...] é uma oportunidade de conhecer [...] de aprimorar [...] de enriquecer [...]”
- (22) “[...] é a base de tudo.”
- (23) “[...] é essencial para nosso conhecimento e nosso desenvolvimento como seres humanos.”

Apesar de as construções predicativas aparecerem em momentos distintos do texto de cada entrevistado, houve o uso absoluto do verbo ser nas ocorrências, o que, ainda com base em Travaglia (1991, p. 63), assume uma “categoria indicadora de relevância” na relação de sentido que se busca construir no texto. Tais construções fizeram referência, em todas as situações, ao tempo da enunciação do discurso, isto é, ao “hoje”, “agora” enunciativo. Entretanto, outra marca linguística foi recorrente nos dois momentos distintos da temporalidade dos textos, na narração de memórias desde a infância e nos relatos do presente: formas nominais de infinitivo. Importante, neste estudo, é considerar a noção aspectual durativa estudada por Travaglia (1991, 2003) e que aprofunda o valor processual que os verbos empregados atribuem ao contexto em que aparecem inseridos. Vê-se o valor referido nos seguintes casos:

- (24) “[...] é desabafar, criticar, gritar por coisas que te afetam.”
- (25) “[...] é viver o que não pode ser vivido [...] alcançar o que parecia impossível [...] chegar onde ninguém chegou.”
- (26) “[...] viver em universos paralelos [...] descobrir que pertencemos a todos os universos.”
- (27) “[...] abrir novos horizontes, mergulhar no mundo encantado.”

(28) “[...] conhecer, desvendar, divertir, colorir, brincar com as palavras, fantasiar, deleitar-se.”

(29) “[...] transformar e ser transformado.”

(30) “[...] viajar sem sair do lugar.”

Além do valor semântico visto, o contexto comunicacional agrega aos infinitivos a ideia da ação expressa por cada uso que enfatiza, nas ocorrências que compõem o predicativo – como em (21), (24), (25) –, a mudança em processo ou a intenção de expor um processo que ocorre no presente, mas possui característica de algo contínuo em relação ao sujeito predicativo a que remete e, neste caso, em relação a atitudes perante a leitura. Esse papel semântico de formas verbais de infinitivo aparece em terceira posição de recorrência nos textos, com média de 66,67%, e traz à tona a classificação de Koch & Vilela (2001, p. 487) como “formas verbais remissivas” que, segundo a abordagem, “[...] remetem [...] a todo o predicado, isto é, o verbo com seus complementos e modificadores adverbiais”, como demonstrado por (24) e (25).

No estudo discursivo de Travaglia sobre os verbos (*id.*), pode-se despertar o olhar para outro emprego fundamental das formas verbais de infinitivo nas ocorrências identificadas e analisadas: o papel de operadores argumentativos. Os professores, ao procurarem, em seus relatos, ser coerentes com as suas participações presenciais, expõem os acontecimentos marcantes de sua trajetória de leitores e têm a intencionalidade discursiva de apresentar suas convicções e posturas humanísticas e profissionais acerca do ato de ler, por isso parecem ter optado pelo emprego argumentativo dessa forma e categoria de verbos. Ainda por este caminho referencial e com a pressuposição de conhecimentos partilhados com o seu interlocutor, muitas remissões não literais foram utilizadas, potencializando as metaforizações. Um exemplo desse uso pode ser percebido em (27), quando o enunciador registra “[...] mergulhar no mundo encantado”: a metáfora representou um recurso que transfere, no domínio semântico-discursivo, o significado da ação de mergulhar ao processo de ler na vida do entrevistado, aproximando as propriedades da referência do modo como ele o avalia atualmente (cf. capítulo 7 – a visão aspectual já abordada sobre esse uso nominal de infinitivo) em sua perspectiva e ação.

Como afirmado, pressupõe-se que a característica sensorial de um mergulho no universo tomado como encantado atribui à ficção a capacidade de conduzir ao encantamento, ou seja, ao deleite. Ao lado disso, o campo semântico da ação da forma verbal do infinitivo “mergulhar” reforça a noção do ato em si, somado ao sentido de movimento em direção a uma profundidade, que se refere ao momento propiciado pela leitura. Como afirma Genaro (2003,

p. 261), as metáforas são recursos semânticos que correspondem aos “usos da linguagem nos quais algumas propriedades e relações próprias de um domínio são transferidas a outros domínios”, o que discursivamente oferece suporte consistente quando as referências acionadas constituem os conhecimentos de mundo e do papel social exercido por todos os envolvidos nas situações comunicativas, de suas experiências anteriores, em sua historicidade, bem como das presenciais desenvolvidas no decorrer da pesquisa-ação.

Sob os parâmetros delimitados por esta pesquisa, foi possível perceber que as três marcas linguístico-discursivas identificadas e consideradas neste trabalho são recursos de suma importância para o êxito da intencionalidade da argumentação nos depoimentos, além de convergirem para refletir a subjetividade e, por meio do modo de organização dos discursos, oferecer sinais de fruição na historicidade de cada professor, que, em alguns casos, parecia não ter sido observado e valorizado como elemento disparador tão fundamental em sua constituição como ser humano leitor e, por sua vez, como professor leitor e mediador de leitura. A confluência das contribuições das três marcas linguísticas analisadas são altamente responsáveis por comprovar o nível de fruição alcançado por cada entrevistado, individualmente, e por revelar uma retomada do papel que as experiências dessa natureza exerceram no decorrer da sua vida, a tal ponto que o levaram a passar por mudanças e constituir-se um professor leitor.

O estudo, por sua própria natureza, confirma o quanto o critério fenomenológico trazido para esta pesquisa pelo viés da filosofia existencialista de Heidegger (cf. capítulo 5) mostra que os fatos, apropriações e ecos das trajetórias dos professores se transformaram dentro da temporalidade de cada um deles, conduzindo à construção de um conhecimento e de um modo específico de ser no mundo. Os “entes”, como assim denomina o autor, deixam de ser as coisas mesmas quando são apreendidas e significadas pelo sujeito e, justamente nessa dimensão do fenômeno, aquilo que muitas vezes ficava ou ficaria velado na historicidade de cada docente é ressignificado por meio da busca da essência constitutiva do leitor, apontando para mudanças sólidas na forma como ele se define discursivamente e a partir de suas práticas de sala aula. Diversas falas e registros escritos dos professores revelaram esse processo de afetação com decisões de novas práticas voltadas para a leitura, como: “[...] as vivências que você nos proporcionou me despertou um desejo: vou organizar um projeto de círculos de leitura semanais ou quinzenais com meus alunos e trarei livros meus, junto aos da sala de leitura, partindo das preferências leitoras deles e buscando que eles sintam essa mesma fruição [...] Estou tão feliz por ter me sentido motivada assim!” – Mun. 2; “Nossa, que

interessante! Você me fez refletir sobre a possibilidade prática de coisas em que eu sempre acreditei. Já estou com milhões de ideias para realizar com meus alunos...” – Mun. 3; “após o A VOZ/VEZ DO LEITOR [...], senti-me muito mais professora/educadora, plena na minha função.” – Mun. 1; “[...] comecei a trabalhar de perto com o texto como professora. Hoje, me sinto mais íntima com o texto, com a palavra, com o livro, e não sei viver sem eles, tanto o texto mais técnico como o literário mesmo.” – Mun. 1

Valorizar o ser humano em seu constante movimento de existir, mudar, apreender as coisas e o mundo e construir conhecimento, mantendo um diálogo consistente e autêntico que toma como ponto de partida a própria reflexão sobre si e sua historicidade, para que as decisões e ações sejam amadurecidas e definidas no decorrer do caminhar pedagógico e da busca do consenso bem fundamentado, ético e respeitoso em relação às potencialidades que cada ser humano/profissional traz consigo, não apenas de modo retórico ou superficial, foi a escolha metodológica da pesquisa e do projeto. Esse aspecto da perspectiva do trabalho realizado traz à tona a verificação da Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas (cf. capítulo 6), que, inclusive, fundamenta o exercício de postura semelhante, em cadeia, pelos reflexos das experiências significativas nas ações dos mesmos professores “afetados” (cf. sentido atribuído por Fish – capítulo 3) continuamente, sem nenhum modelo impositivo e castrador do conhecimento coconstruído e da capacidade criativa e espontânea de cada professor em seu saber, fazer e ser. Isso pode ser observado em passagens de professores que participaram da experiência de dois anos no Mun. 1:

Minha experiência no projeto A VOZ/VEZ DO LEITOR foi de grandes descobertas, surpresas e aprendizados [...] uma oportunidade de igualdade de saberes... E essa foi toda a mágica, pois fizemos nossos alunos acreditarem nisso, que podiam ir além do que jamais haviam imaginado. Construímos leitores e escritores. Ora aluno-leitor, ora aluno/escritor. [...] éramos incentivados por colegas e pela coordenação a continuar, pois acreditavam em nós e nós, nos alunos. [...] Nós fomos audaciosos! Não queríamos que somente lessem, queríamos fruição e formar leitores críticos. [...] Às vezes pegavam livro, iam às rodas, mas dias depois vinham devolver, dizendo que não conseguiriam. Nesse momento, aparecia em nós os vendedores de sonhos e os convencíamos a continuar... eram várias estratégias, desde aquelas mais elaboradas e convencionais até as mais simples [...] Outro momento emocionante do projeto era [...] quando eu chegava à escola e estavam lá vários grupos sentados no pátio lendo antes do sinal. [...] Havia também situações cômico-trágicas. Algum professor vir reclamar porque o aluno estava lendo em sala de aula [...], mas, como já desenvolvida vendedora de sonhos, emprestava livros para as merendeiras e outros funcionários, além dos professores [...] – (P26)

É óbvio que muitos professores trabalham diariamente leituras e textos com seus alunos, assim como eu já o fiz durante longos anos. Mas o projeto em si trouxe, em seu bojo, nuances diferenciadas que motivaram professores e alunos. [...] O trabalho tornou-se mais flexível e a forma de transformar o aluno em leitor fruição, mais dinâmica, otimizada e menos direcionada por modelos estabelecidos. [...] Foi fundo na alma do aluno, despertando emoções, segredos e vocações. Tudo compartilhado e administrado. – (P14)

A herança foi imensa. Um ensinamento para toda a vida. Aprendemos e ensinamos. Interagimos de forma empática: professores, alunos, escola, comunidade. [...] Os depoimentos eram emocionantes. [...] Leciono há muitos anos [...], mas quando você encontra inesperadamente uma ex-aluna X (na época, com 13 anos, no 7º ano; agora, com 19 anos) que já se apresentou no Luciano Huck como ilustradora de livros de histórias, que afirma categoricamente que fui a responsável por suas conquistas, pela trajetória de sucesso que vem se delineando aos poucos, não há recompensa melhor pelo trabalho que você realizou. O seu depoimento é bastante contundente: “O livro é igual ao alimento, pois não pode faltar no meu dia a dia. O alimento me fortalece e o livro me ensina a viver.” [...] ainda hoje ouço a ex-aluna Y, à época com 12 anos (7º ano), agora com 18 anos, terminando o Ensino Médio, informar que “nunca havia gostado de ler, mas aí, de repente, surge o projeto, surge a professora (P14) e tudo muda de figura. Virei outra pessoa. Sou uma viciada em livros e ganhei uma excelente amiga.” – (P14 – menção a depoimentos de alunos)

Ao direcionar novamente o olhar para a presença da fruição nas trajetórias, houve o esforço de categorizar as ocorrências memórias, no *corpus*, a partir de núcleos de fatos verificados como impulsionadores que, embora de caráter individual e subjetivo, conforme já abordado, possibilitaram uma tabulação por recorrências ligadas a certos fatores que tornaram possíveis tais agrupamentos. Para que um indivíduo, ao recorrer a memórias, identifique a fruição, compreenda a dimensão dela em sua constituição humana e social e resgate conscientemente o valor e a capacidade expansiva desse fator nas opções e posturas atuais em sua vida, sem dúvida, ele precisa reconhecer ou descobrir que houve momentos marcantes em que, de fato, o texto o desejou, seduziu e atraiu de tal forma que o leitor sentiu o arrebatamento, fascínio e encantamento diante dos jogos da linguagem, como se tivesse sido tomado por um momento de suspensão, contemplação e deleite, numa sensação de eternidade provocada por uma satisfação livre, desobrigada de um valor utilitário. Com base nas contribuições teóricas expostas no capítulo 4 e na coleta de dados das diferentes fases da pesquisa, em especial, dos registros escritos dos depoimentos, obteve-se a seguinte distribuição:

Tabela 3

MEMÓRIAS ACIONADAS COMO EXPRESSÃO DE FRUIÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS			
EVENTOS RESGATADOS NAS NARRATIVAS ESCRITAS E ORAIS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS		
	Mun. 1	Mun. 2	Mun. 3
M1. Memórias de situação vivida na infância	12	12	5
M2. Memórias acerca de algum marco de sua trajetória de formação do leitor, dentro ou fora da escola	15	13	6
M3. Memórias sobre falas ou sobre registros escritos de outra época distinta de seu momento de fala	4	2	2
M4. Memórias de imagens de perfil de alguém com forte influência	13	8	4

estimuladora ou de tentativa ou eco desestimulador de sua autoestima, de sua autoimagem ou de seu encanto pela leitura, pelo estudo ou por algo considerado transformador, intelectual ou humanisticamente			
M5. Memórias que ampliaram a sua visão de definição de texto e contribuíram para a desmistificação da afirmação “não gosto de ler”	2	13	4
M6. Memórias que possam haver estimulado o acesso e deleite de uma ou mais leituras literárias capazes de sinalizar para si que é possível traçar e construir as suas preferências leitoras	15	10	5
M7. Memórias que possam haver despertado de alguma forma a sua autonomia como leitor	7	2	0
Total	68	60	26

Fonte: A autora, 2018.

A tabulação das ocorrências, partindo da análise geral para se chegar às particularidades de cada categoria, aponta para uma concentração mais significativa de fatores de fruição nos percursos de leitores dos municípios 1 e 2. Confirmam-se, com isso, as referências dos modos de dizer-se professor leitor-fruição dos docentes desses dois municípios (atenção importante que essa visão se estende àqueles que atuam em todos os diferentes componentes curriculares, e não apenas aos professores de Língua Portuguesa) e a maior incidência de ações individuais e interdisciplinares de leitura, informadas pelos gestores de cada um deles, mesmo sabendo que, no momento de realização dos encontros e da coleta dos depoimentos, não havia, em nenhum deles, um programa municipal de leitura implementado em toda a rede municipal de ensino. Verifica-se, por esses índices, que os integrantes dos grupos entrevistados representam um potente eixo de receptividade positiva e de possibilidades para um maior investimento na formação de alunos-leitores, com ações de um programa institucional com a perspectiva aqui defendida. Afinal, um professor que se reconhece autenticamente um leitor-fruição tem condições de ser um mediador de leitura de alta qualidade e de romper cada vez mais os limites curriculares tão marcados e presentes por décadas no contexto educacional brasileiro.

Por outro lado, ao atentar para o total de ocorrências de memórias disparadoras da fruição no Mun. 3, nota-se uma acentuada queda da presença deste fator, o que mereceu uma observação correlacionada ao já verificado percentual mais baixo de cada escolha linguístico-discursiva analisada. Os dados díspares, respectivamente, das ocorrências apositivas, predicativas e verbais de infinitivo em somente 60%, 46,6% e 20% dos depoimentos, considerando as dimensões discursivas de cada uma, intrigou a pesquisadora e conduziu-a a

optar pelo desenvolvimento de mais Rodas de Leitura com alunos dos professores, em horário da rotina escolar, conforme permitido pela equipe gestora da escola.

A decisão teve o objetivo de oportunizar mais uma proposta teórico-prática com a perspectiva da fruição para observar a interação e o envolvimento dos alunos e ter mais uma chance de esclarecer os conceitos e a aplicabilidade deles para e com os professores e tornar evidentes a diferença entre um planejamento que insere, por exemplo, uma estratégia lúdica no trabalho com a leitura literária e o “ir além dela”, não se limitando, buscando transpor os momentos de sedução e persuasão dos leitores e demonstrando que é viável alcançar o trabalho curricular também por meio da leitura literária, mesmo focado no desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências. As atividades extras, nesses casos, contribuíram para a compreensão dos reflexos linguísticos dos depoimentos iniciais e para diluir abismos teóricos e/ou práticos que pudessem ter existido no processo da pesquisa.

O resultado dessa ação, contabilizada na tabela I, com 15 Encontros Extras, foi altamente positivo, visto que puderam ser ampliadas as abordagens, com afetação declarada discursivamente tanto pelos professores como pelos alunos. O encanto como propulsor da crescente motivação, envolvimento e produtividade foi visível nas expressões faciais, atitudinais e linguísticas. Merecem destaque: a confirmação da fruição com tal papel foi declarada por 100% destes docentes; a declaração de expressões que demonstram a validação da possibilidade e viabilidade de ações de natureza semelhante ocorreu em discursos de 80% deste grupo (12 dos 15 professores); e dados de âmbito semi-linguístico, partindo do universo discente, por meio de fotos, minivídeos e pequenos textos de agradecimento dos alunos reafirmaram a dimensão qualitativa do propósito da iniciativa também por parte quase integral dos 15 grupos, numa proporção que variou de 80% a 90% na produção espontânea interna de cada turma participante.

Quanto às especificidades das categorizações, cabe ressaltar o fato de todas se encontrarem inter-relacionadas, não só por alguns eventos interferirem um na realização do outro, como também, por vezes, por se cruzarem ou serem simultâneos na temporalidade de cada história de leitor. O isolamento das categorias permite agrupar as situações de experiências de fruição dos entrevistados em aspectos mais pontuais, para entender a recorrência e o valor delas no processo de tornar-se um leitor sob tais influências. Em um universo de 45 entrevistados, contabilizar 154 eventos de fruição é um fator bastante significativo nas trajetórias da maioria dos professores. Passando da observação dos dados mais gerais para os mais específicos, convém notar que houve, entre os entrevistados,

ocorrências próximas de 100% (exceto no Mun. 3) das memórias do período da infância (M1), também daquelas com destaques de acontecimentos que representaram um marco disparador, no ambiente escolar ou fora dele (M2), e memórias de acesso ao deleite que contribuíram para a identificação e o amadurecimento de preferências leitoras individuais (M3).

A incidência mais concentrada nessas três categorias contribuiu para a confirmação da presença da fruição em diferentes fases dos percursos e um forte potencial da reverberação dessas percepções em práticas de leitura voltadas para tal perspectiva, junto a seus alunos, como propulsoras fundamentais também nas trajetórias discentes, como foram para si as experiências que tiveram e puderam acionar e ressignificar no decorrer de sua formação de leitores, o que antecedeu a própria escolha profissional de educador. Ao lado disso, os dados demonstram que a descoberta/vivência da fruição pode ocorrer de formas distintas e também em espaços e temporalidades diferentes (embora a maioria se concentre nas fases da infância e da adolescência), mas todas situadas na historicidade de cada um deles e que, se não trazidas à cenas enunciativas dialógicas de formação continuada, correm o risco de ficarem despercebidas quanto ao valor que possuem para as transformações e escolhas constituintes do ser e do agir no mundo.

As menções reduzidas de eventos de fruição no Mun. 3 corroboraram para as observações já desenvolvidas e foram motivadoras da ampliação das Atividades Extras, que oportunizaram vivências de fruição para os professores em questão e seus alunos, conforme exposto. Além disso, a diminuição e/ou ausência de tais memórias reforçam a atenção para a possibilidade real de haver diversas histórias de leitor que não incluem experiências dessa natureza, cabendo, com crucial importância, às instituições educacionais organizarem-se para promover tais descobertas por meio de processos formativos. Afinal, um professor não leitor tenderá ao fracasso com as suas metodologias para mediar a leitura e contribuir efetivamente para a constituição do aluno leitor fruição e, possivelmente, acentuará posturas que reafirmam o tão combatido e desafiador “não gosto de ler”.

Convém refletir sobre a tendência quase nula de memórias de fruição que pudessem haver despertado a autonomia leitora (M7 – com 7, 2 e 0 ocorrências, nos municípios respectivos). Um dos aspectos desse fator está ligado à informação e reflexão sobre o domínio impositório e homogeneizante no ensino da leitura e da escrita pelas escolas frequentadas pelos professores em questão, sabendo-se que – conforme os registros da idade dos entrevistados – o provável período escolar dos professores variou, em sua maioria, entre

as décadas de 80 e 90 do século XX e, para alguns poucos, ocorreu na década de 70. Mesmo para aqueles que puderam ter momentos de fruição estimulados fora da escola ou por ações isoladas dentro da escola, não houve sinais de incentivo para a construção de uma autonomia leitora. Com isso, a verificação dos referidos baixos índices confirma justamente a influência do contexto educacional e da carência de programas de leitura municipais permanentes (mesmo diante das possíveis mudanças político-partidárias nas gestões) e voltados para as perspectivas salientadas nesta pesquisa.

Após identificar e compreender as possíveis significações das categorizações propostas, tornou-se relevante reunir os elementos referenciados pelos professores a partir das memórias acionadas e apontadas como relevantes e disparadoras da descoberta da fruição pela leitura nos percursos. Vale observar a frequência de cada uma delas no universo considerado e a importância que cada fator aponta para a evolução deste estudo. Destaque-se, na tabela IV, a inclusão dos dados dos depoimentos dos três gestores entrevistados. Embora o estudo mais minucioso dos três seja feito posteriormente, as referências que trazem à tona dizem respeito à sua formação como seres humanos e, neste trecho, isoladas e independentes do papel social diferenciado que eles apresentam no contexto educacional do Mun. 1.

Tabela 4

RELAÇÕES ENTRE A HISTORICIDADE DE LEITOR DO PROFESSOR E O SEU AUTORRECONHECIMENTO COMO PROFESSOR DE LEITURA		
ELEMENTO REFERENCIADO COM RELAÇÃO DISCURSIVA DISPARADORA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS – 45 professores e 3 gestores = 48	FREQUÊNCIA NOS DISCURSOS
Infância – ambiente familiar	30	62,5%
Infância – ambiente escolar	13	27%
Acesso/ Contato com livros	11	22,9%
Presença marcante da tradição oral	48	100%
Situações de deleite	40	83,3%
Leitura de grande diversidade de gêneros	30	62,5%
Autonomia leitora	11	22,9%
	Total de referências: 183	Média percentual: 54,44%

Fonte: A autora, 2018.

A tabela imediatamente anterior surge, portanto, como uma síntese mais pontual dos fatores referenciados nos discursos analisados, com o objetivo de perceber as maiores

concentrações de incidências e o que o percentual da frequência individualizada pode representar. Tal tabulação reflete sobre em que medida o valor das histórias de leitura e de leitor do professor contribuiu para o movimento do profissional para reconhecer-se leitor fruição e apropriar-se de sua função de professor de leitura, com a proposta de despertar seu aluno no sentido de experimentar aquilo que percebe ter sido essencial também na sua historicidade, com maiores chances de êxito no processo de afetação, sedução, conquista e persuasão do aluno em seu processo de formação de leitor. Na mesma proporção, os dados apontam para a importância de os professores valorizarem, por sua vez, a historicidade de leitor de seu aluno, como ponto de partida para chegar aos propósitos pretendidos.

Segundo os dados coletados e reunidos na tabela IV, sobressaíram a presença da tradição oral (100%) e as situações de deleite (83,3%) como predominantes no potencial disparador do movimento de autorreconhecimento e ressignificação dos docentes como professores de leitura. Reitere-se que tal movimento ocorreu pelo viés da fruição vivenciada no decorrer do seu “ser-em” (HEIDEGGER, [20--]), à medida que significa o mundo, constrói conhecimento e se transforma dentro da temporalidade. A existência/experiência de cada professor reforça a perspectiva de que o sujeito constitui a linguagem e é constituído por ela e, em consequência disso, o modo de dizer e de escrever revela o que se inscreve em nós. Diante da identificação dos elementos referenciados com relação discursiva disparadora é possível constatar o destaque central, relevante e basal da fruição nas trajetórias, além de reafirmar outros que foram investigados como fatores intrinsecamente ligados, numa cadeia subsequente, disparada essencialmente pelas situações de deleite que, como observado, podem e devem incluir a tradição oral entre os diversos recursos de sedução e de persuasão do sujeito a constituir-se leitor.

A hierarquia percentual sinaliza, por sua vez - sem pretensão de excluir quaisquer dos elementos, mas agregar -, os níveis de importância definidores do perfil de um leitor fruição. Muito interessante, portanto, confirmar que a sequência, pelo parâmetro de recorrência nas trajetórias dos professores, põe em evidência fatores justamente tratados como relevantes desde a idealização deste estudo: a leitura de grande diversidade de gêneros, com 62,5%; referências de fruição na fase da infância, no ambiente familiar, com 62,5%; outros também na infância, porém no ambiente escolar, com 27%; situações de fruição ligadas ao acesso/ contato com livros, com 22,9%; situações de fruição envolvendo processos de construção da autonomia leitora, com 22,9%.

Os três últimos percentuais mais baixos configuram, dentro dos contextos discursivos, um processo experiencial que carece – para a maior parte dos entrevistados que não apontaram tais referências em sua historicidade – de situações de fruição que estimulassem os fatores destacados. Note-se que o papel da metodologia de ensino de leitura no ambiente escolar tem função central nesse sentido e que, ao contrário disso, a ausência ou uma presença reduzida de programas de leitura que priorizem ações voltadas para tal contribuirão para formar alunos leitores com pouco acesso à leitura literária e às vivências significativas para a constituição de sua identidade leitora e sem condições de solidificar o seu processo de autonomia como leitor. No universo de professores participantes desta investigação, surgem observações bastante relevantes para a compreensão do cenário de queda percentual muito ligadas aos modelos de ensino mais tradicionais das escolas de sua época de estudantes, pois, como já informado anteriormente, pela faixa etária, participaram de estruturas educacionais fortemente influenciadas pelo foco curricular bem específico e pouco intercomunicante entre todos os componentes/disciplinas, além das lentas mudanças na perspectiva da responsabilidade igualmente compartilhada de professores de leitura por todos, não apenas os de Língua Portuguesa.

Após verificar o papel da idade escolar dos professores durante o seu período de estudo no Ensino Fundamental e sua forte relação com alguns dos resultados obtidos, torna-se também necessário perceber outros aspectos da polifonia presente nos discursos analisados. Um deles é o contexto sócio-histórico e cultural das duas regiões delimitadas para *locus* da pesquisa, visto que para além da análise do contexto educacional brasileiro determinante para ambas, há fatores locais, influenciados por diferentes processos de colonização de cada região, cuja história interferiu em perfis peculiares para as cidades do Sudeste e do Sul do país. Sem dúvida, apesar das aproximações, há algumas vozes diferentes perpassando os discursos e que merecem destaque por refletirem certos modos de agir no mundo diferenciados. A comparação entre os *ethos* desses enunciadores foi uma das motivações da pesquisadora para perceber os reflexos disso para uma proposta que precisa validar sua perspectiva em mais de uma realidade do mesmo contexto nacional.

Ao analisar um discurso, de qualquer natureza, oral ou escrito, subjaz a noção do *ethos* como algo que revela a imagem do enunciador, a sua identidade discursiva, sua personalidade, seu perfil como ser que toma corpo e se representa nesse discurso. Compartilhando da afirmação de Maingueneau (2002, p. 95), “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um

sujeito situado para além do texto”. Essa “voz” é a expressão desse *ethos* que participa da instância discursiva, juntamente com os demais elementos analisados e, para compor esta análise de conteúdo, será importante acompanhar o panorama sócio-histórico e cultural das cidades em foco.

O Mun. 1, pertencente à região Sudeste, em 1819, tornou-se “Vila Real da Praia Grande, recebendo imediatamente um projeto de urbanização de claras influências renascentistas, no formato de ‘tabuleiro de xadrez’, contando com praças e largos” (LUZ, 2009, p. 278). Niterói tornou-se capital em 1834 e, no decorrer dos anos, passou por crescente processo urbanizador, “ocupando o segundo lugar nacional em obras realizadas pelo poder público (...) perdendo apenas para a capital do país” (LUZ, 2009, p. 278). O processo de urbanização e crescimento cultural da cidade, antes de caráter provinciano, foi sendo bastante ampliado nos séculos XIX e XX, com a construção dos Campus da Universidade Federal Fluminense, implantação de uma Vila Olímpica, construção de Terminal Rodoviário e de vários espaços culturais (cinema, teatro, museus), que foram atribuindo um valor metropolitano de destaque entre as cidades fluminenses, ligando-se à cidade do Rio de Janeiro, que já fora capital do país, antes da fundação de Brasília. Sobre a fundação de Niterói, ainda há a alusão à história do índio Araribóia, visto como herói fundador da cidade no período da colonização, por havê-la defendido contra a invasão de franceses na região. A cidade de Niterói conquistou o estatuto de centro político fluminense e a sua identidade de capital metropolitana. As ações culturais empreendidas, que incluíram a construção do MAC e dos demais espaços do projeto denominado Caminho Niemeyer, impulsionaram ainda mais a economia, o turismo, a qualidade de vida (cf. IDH na tabela VII mais adiante) e a característica de ser uma cidade “pulsante em atividades intelectuais/artísticas, o que lhe valeu o título de ‘Celeiro de Artistas’, de inegável ‘vocação cultural’ (...)” (LUZ, 2009, p. 282).

O Mun. 2, pertencente à região Sul, foi fundado em 1858, anos após o término da Revolução Farroupilha. Nova Petrópolis é composta por oito colônias provinciais e recebeu esse nome em homenagem ao D. Pedro II, numa analogia à “Real cidade de Petrópolis” do Rio de Janeiro, buscando o sentido “Nova cidade de Pedro” (Nova Petrópolis). A população era constituída, em sua maioria, por imigrantes alemães, mas também por alguns franceses das regiões limítrofes (franco-germânicos, poloneses, irlandeses e escoceses), que chegavam fugidos dos Estados Unidos devido à Guerra da Secessão. Estabeleceram-se na cidade também alguns tropeiros que vinham de cidades mais altas da Serra Gaúcha, visto que eram

viajantes que transportavam produtos agrícolas, de início apenas montados em animais, o que dificultou bastante o crescimento da economia.

Ao mesmo tempo em que as primeiras relações visando ao desenvolvimento social foram muito prejudicadas por essas questões de deslocamento, o povo foi um exemplo na busca de alternativas cooperativistas, tanto no aspecto econômico quanto cultural, pois, apesar de uma grande diversidade cultural dos seus primeiros habitantes, foram se organizando na criação de um núcleo comercial, com pequenas manufaturas, produtos agrícolas, com profissionais que foram se distribuindo conforme as demandas de uma cidade que se erguia, embora distante das metrópoles já estruturadas. Nesse contexto, surgiu a preocupação com o papel da escola, bem como de bases de assistência médica, social e religiosa, em meio a fatores heterogêneos quanto às origens dos seus habitantes, mas que conseguiram erguer um processo cultural específico para a região, com forte edificação e valorização das raízes sulistas, sob fortes influências da cultura alemã que predominou, com louvável organização cultural de seu folclore. A tradição folclórica, inclusive, representa até hoje motivo de orgulho para sua população e simboliza um grande potencial turístico, com eventos distribuídos por todo o calendário anual do município.

Foi com esse perfil de crescimento que Nova Petrópolis teve a sua primeira estrutura educacional própria, na qual o ensino era ministrado por pessoas escolhidas pelos próprios colonos, sob a coordenação pioneira de um pastor, em 1922, e a partir de então foram avançando na sistematização, investimentos estruturais e suporte dos parâmetros nacionais de educação. Em princípio, todo o ensino era realizado em língua alemã e, no decorrer da implementação de uma política educacional brasileira, o alemão passou a ser a língua estrangeira ensinada, como ainda ocorre na Rede Municipal de Ensino. Todo o desenvolvimento industrial e agrícola que se expandiu na região balizou o cooperativismo e a valorização das raízes culturais como característica fundadora de todas as relações da sociedade local. Com isso, na década de 50, em 1952, o pastor buscou as instruções e a autorização do MEC para o Ginásio, que hoje é a Escola Municipal Bom Pastor, local em que esta pesquisa foi autorizada para desenvolvimento. No decorrer das duas décadas seguintes, o modelo de ensino de internato foi dando lugar ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio (antes, dividido entre a Escola Agrícola e o Ensino Técnico de Cooperativismo). Atualmente, a cidade possui 5 escolas públicas de Ensino Fundamental II – entre elas, a que oportunizou esta pesquisa e que funciona num mesmo prédio da Escola Técnica Bom Pastor, com organização exemplar.

O Mun. 3 foi fundado como Distrito de Taquara, em 1926, em função da linha férrea que ligava esta cidade a Canela. O nome Canela está ligado a uma situação recorrente no período de seu surgimento, pois foi assim denominada em função do nome de uma árvore nativa – caneleira –, vegetação abundante na região e marco de local de encontro dos “tropeiros”, homens que se moviam em comboio entre as cidades, transportando gado, queijo e couro de locais distantes e, devido às longas viagens, passaram a se reunir sob essas vegetações para se alimentar, para descansar e também para negociar. Mas Canela só se tornou oficialmente um município em 1944. Seguiu o mesmo processo de imigração em sua formação, no entanto por um grupo predominantemente de origem italiana, alemã e portuguesa. O destaque econômico era voltado para as serrarias, para a industrialização da madeira e para o turismo – em princípio, voltado para o fluxo das famílias da capital, em finais de semana, como forma de veraneio. No século XXI, houve um investimento maior em produtos e serviços que ampliaram a estrutura de hotelaria e a visão turística da cidade, explorando as belezas naturais, a cultura, a gastronomia e os artesanatos da região.

Acompanhar o contexto sócio-histórico e cultural permite entender em que condições de produção e de formação os professores entrevistados vivem e viveram, em diferentes épocas de sua própria história de vida, e em que modelo de ensino foram educados até se tornarem professores já assumidos leitores fruição ou que marcas de fruição apresentaram em suas trajetórias e que reflexões puderam fazer a esse respeito. No Mun. 1, encontram-se professores inseridos numa sociedade que coloca ao seu dispor uma série de estímulos e possibilidades artísticas e culturais que facilitam o acesso e um olhar que valorize a diversidade de experiências, especialmente, por influência da própria família, desde a infância, como as ocorrências confirmaram.

O Mun. 2 traz o valor atribuído à sua tradição cultural e às lutas pela priorização da importância do saber escolarizado, desde sua fase constitutiva, como imprescindível propulsor do desenvolvimento da sociedade, mesmo se sabendo que tal movimento intelectual tenha sido baseado em uma rigidez e homogeneização bastante focadas em modelos impostos, como experiências e leituras obrigatórias, sob a crença da preocupação em garantir com mais acerto o que parecesse já ter sido bem-sucedido na educação europeia e no conhecimento de mundo considerado essencial pelos pioneiros das ações educacionais dos imigrantes. Foi possível perceber que a grande maioria declarou a importância de eles terem ultrapassado as leituras obrigatórias e conseguido apreender delas o que consideraram válido para sua constituição. O sentimento de valorização da história e da cultura locais interferiu fortemente para a

motivação de atribuir o valor de fruição a memórias por meio dos diferentes estímulos referenciados e em diferentes épocas.

Já os professores do Mun. 3, talvez pelo perfil mais voltado para um início fundado na relação comercial submetida ao comando centralizado em outro município (como distrito de Taquara, com a qual estabelecia relação comercial e administrativa durante muitos anos), atrasou a busca da própria identidade política, administrativa, empreendedora e autônoma de sua população, o que reflete, sem dúvida, na diferente visão sobre o valor do saber e do sabor dos textos literários para o seu desenvolvimento educacional e cidadão. Embora todas as três realidades estejam inseridas no mesmo contexto nacional da educação pública municipal, como revelam os discursos e os resultados reunidos, as características dos *ethos* dos enunciadores sofrem influências determinantes da análise de conteúdo de suas origens constitutivas como cidades.

Outro exemplo mais pontual dos ecos de tais contextos nos próprios dados obtidos na tabela III pode ser visto na pouca recorrência de memórias M3 (memórias sobre falas ou sobre registros escritos de outra época distinta de seu momento de fala) nos municípios. Os dados revelam que houve somente 8 casos de situações de deleite acionadas por falas ou por registros de outra época (soma dos três municípios) e isso pode ser resultado das relações que cada entrevistado teve em municípios que podem ser considerados como novos na conquista de sua independência e identidade, com fortes marcas sócio-históricas e culturais, no seu surgimento, da influência de um colonizador até que o povo, nos municípios recém-fundados, solidificasse a definição de sua autonomia.

Sendo assim, alguns modelos mais impositivos prevaleceram por longo tempo, com base no que o núcleo pioneiro considerava essencial na formação dos alunos, leitores e cidadãos e, inevitavelmente, não havia grandes preocupações e ênfases nas vivências de deleite no ambiente educacional. Tal realidade refletiu numa baixa ocorrência de memórias de fruição que pudessem ultrapassar a função utilitária da leitura e do conhecimento proporcionado por elas. Vale lembrar que todas as informações históricas das cidades mencionam uma mesma existência provinciana no período anterior às suas constituições políticas como municípios, embora em contextos colonizadores diferenciados, o que repercute nas mentalidades de cada época e espaço.

Mais um dado intrigante, porém com justificativas contextuais diferentes, diz respeito a 2 ocorrências do Mun. 1 nas memórias relacionadas à desmistificação do “não gosto de ler” (M5). Merecem esclarecimento, já que passagens dos próprios depoimentos

docentes expressam enfaticamente outros eventos que contribuíram para o esvaziamento de sentido do “não gostar de ler”. Ao contrário dessa possibilidade de interpretação, no que diz respeito às 4 ocorrências, também na M5, no Mun. 3, houve sinais de que a ampliação da noção de texto/discurso foi um fator impulsionador da vivência da fruição, especialmente, pela chance de experimentar a fruição não apenas por meio de textos pertencentes ao cânone literário. Embora esses não tenham sido resultados predominantes, a sua inclusão foi fundamental para problematizar o quanto a imposição de determinadas leituras, consideradas culturalmente inadmissíveis de não serem lidas no ambiente familiar ou escolar, foi uma característica mais forte na história dos professores da região Sul, tendo íntima relação com os aspectos culturais peculiares das cidades desse *locus*.

Necessário, ainda, levar em conta que os professores do Mun. 1 participaram de um número frequente e contínuo de encontros formativos, no decorrer de 2 anos de implementação da proposta do projeto em Niterói, e isso também interferiu na redução de ocorrências em M5, bem como contribuiu para a incidência maior de várias outras memórias acionadas (cf. TABELA III), não só identificadas em sua historicidade como também oportunizadas pela própria metodologia do projeto, tanto em ações com eles como com os alunos. A retomada dessas compreensões na busca da qualificação dos dados reunidos mostra o quanto os implícitos que surgem de seu conteúdo explícito refletem a voz dos imaginários sociais, o *ethos* dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que favorecem a conquista da legitimidade do enunciador e da credibilidade de seu discurso. Como afirma Maingueneau (2002, p. 100), ocorre o “processo de incorporação” por meio da “ação do *ethos* sobre o coenunciador”, possibilitando uma maior identificação e adesão/captação deste ao discurso no contrato comunicativo estabelecido.

A abordada inter-relação entre os signos e a influência da carga cultural que cada um traz consigo demonstra a aplicabilidade do que teorizou Charaudeau (1999) sobre o potencial de, ao articular-se com outros signos e de acordo com as condições extralinguísticas e intralinguísticas de produção e o contexto sócio-histórico-cultural, construir o sentido discursivo. Nesse sentido, continuando a percorrer os elementos da enunciação, merece destaque a observação das tabelas V e VI, que trazem os seguintes dados, respectivamente: a primeira reúne informações sobre o IDH e o IDEB de cada *locus* e, em seguida, a VI contabiliza as práticas de sala de aula voltadas para o ensino de leitura que foram apontadas pelos professores como um planejamento deles para despertar e conquistar seus alunos para o gosto pela leitura. Não foram aqui contados os planejamentos disciplinares e interdisciplinares

propostos e produzidos pelos professores quando participaram dos encontros presenciais, mas vale ressaltar que a atividade prática favoreceu muito para a constatação da possibilidade extremamente produtiva de se romper com os limites curriculares.

Tabela 5

IDH e IDEB DE CADA <i>LOCUS</i>					
MUNICÍPIO (Mun.)	IDH	ÍNDICE DE APRENDIZADO - IDEB	PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	NÚMERO DE HABITANTES	NÚMERO DE ESCOLAS DE 3º E 4º CICLOS POR MUNICÍPIO
Mun.1 – Região Sudeste	0,837	5,01	253,66	487.562	13
Mun.2 – Região Sul	0,780	6,85	300,13	19.045	04
Mun.3 – Região Sul	0,748	5,41	262,65	39.229	08

Fontes: IBGE e QEDU, 2019.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada cidade considera a saúde, a educação e a renda da população como três variáveis fundamentais, por município. Esta medição estatística foi criada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como parâmetro para acompanhar os níveis de desenvolvimento e melhorias sociais e econômicas alcançadas pelas cidades de cada país do mundo. Ao se deter sobre a atribuição dos valores, entende-se que o resultado varia de 0 a 1, de forma que, quanto mais próximo do valor máximo, maior será considerado o fator de desenvolvimento humano de dada localidade. Embora este parâmetro tenha norteado a definição dos *locus* para a pesquisa de campo deste trabalho, por aproximação de níveis de desenvolvimento dos municípios escolhidos e, por sua vez, de contextos políticos, sociais e econômicos também possivelmente com menores disparidades, porém com aspectos histórico-culturais bastante singulares e ricos para o estudo, os índices quantitativos não serão considerados centrais nas análises, exceto pelos seus ecos indiscutíveis na constituição dos professores entrevistados como sujeitos histórico-sociais. Como observado, os valores de IDH são próximos entre os três municípios, apesar de decrescer na ordem dos municípios tratados.

Foi importante, ainda, destacar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os indicadores de proficiência em Língua Portuguesa, bem como o número de

habitantes e o número de escolas de 3º e 4º ciclos, tendo em vista que todos esses fatores incidem sobre a compreensão das diferenças numéricas nos valores de IDEB de cada cidade, não como parâmetros hierárquicos de superioridade de uma em relação a outra, mas com o propósito de elucidar que os resultados quantitativos sofrem influência incisiva dos elementos contextuais, até mesmo nas equações, nas devidas proporções populacionais, até que se cheguem a tais resultados. Estudos estatísticos, geográficos e antropológicos certamente são capazes de aprofundar o tratamento desses dados; contudo, cabe a este estudo a preocupação contextualizadora proporcionada pela ótica das evidências consideradas até aqui.

A próxima tabela elucidativa (VI) traz a consolidação da perspectiva do ensino de leitura com base na fruição por meio das ações pedagógicas detalhadas pelos profissionais entrevistados. Salientam-se aqui as altas recorrências de práticas de mediação de leitura que apresentam o componente da fruição como indispensável e anterior a qualquer outra metodologia mais utilitária para a ampliação dos aprendizados das diversas naturezas curriculares. Sobressaem, na coluna do Mun. 3, as menores incidências de atividades com tal fundamentação, mais uma vez devido aos apontamentos já expostos em parágrafos anteriores.

Tabela 6

PRÁTICAS DE SALA DE AULA VOLTADAS PARA O ENSINO DE LEITURA APONTADAS			
AÇÕES DE SEDUÇÃO E DE PERSUASÃO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS		
	Mun. 1	Mun. 2	Mun. 3
Contação inicial interrompida com criação de suspense	15	15	4
Ler para os alunos e com os alunos	15	15	7
Invenção ou reinvenção de histórias	4	9	2
Pequenos vídeos ou curtas-metragens sobre livros que os alunos demonstraram interesse	15	8	4
Fala e/ou contação conjugadas com ambientação	15	3	2
Atividade lúdica direcionada a uma leitura	15	6	2
Cultivo do exemplo com foco na espontaneidade e encanto – conversas e resumos críticos sobre o que o próprio professor está lendo	15	10	3
Metodologia científica aplicada ao processo de ler	15	1	0
Perguntas retóricas/Provocações ou questionamentos direcionados como desafios	15	15	3
Propaganda/marketing em torno do livro ou de um grupo de livros para escolha	15	5	2
Rodas de leitura	15	7	2
Total	154	94	31

Fonte: A autora, 2018.

Os índices de ações de sedução e persuasão que surgiram nos depoimentos são bastante produtivos para corroborar com o implícito de que os professores concordam e praticam de modo expressivo o estímulo e conquista do aluno para o universo da leitura com foco na experiência de fruição como ponto de partida para outras etapas de seus planejamentos. Como esses dados foram obtidos a partir dos registros (ou não) dos professores, nos itens 14 e 15 da seção “Percursos” das entrevistas, houve opções de espaço em branco apresentadas e respeitadas pela pesquisadora na computação das ocorrências.

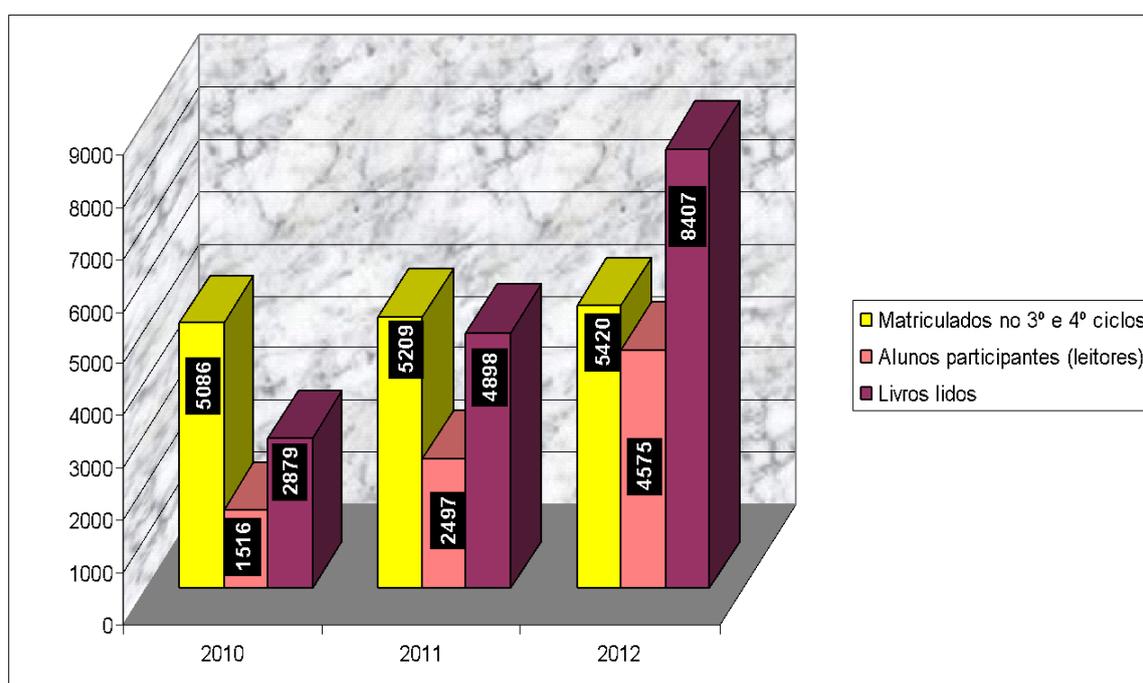
Com base em Charaudeau (2002), percebe-se, no perfil das atividades, uma ênfase na competência discursiva de força ilocutória (quando se diz alguma coisa, produz-se alguma coisa, realiza-se algo) e perlocutória (noção de efeito do dito) na linguagem dos professores, num esforço de criar uma circunstância comunicativa favorável à interação motivada e envolvente, capaz de nutrir e manter o desejo de ler. Outro fator que reitera e legitima o perfil referido é o tipo de relação descritiva/conceitual dos relatos e a própria ação dos entrevistados na sala de aula, revelada por sinais escritos e pela participação nos encontros presenciais, permitindo comparar, em certa medida, o discurso e a ação dos professores. No universo de 45 professores entrevistados, pode-se observar uma média de 80% (36 deles) de autenticidade e aproximação entre a teoria e a prática e 20% (9 deles) de distanciamento/incongruências entre o que afirma teórica e discursivamente e sua prática com os alunos.

Outro aspecto revelado pelos discursos e que também agrega destaques que convergem para as concepções teórico-práticas presentes no universo pesquisado diz respeito às perspectivas sobre o hábito da leitura e sobre o prazer de ler, com base no questionamento se há diferença entre as duas. Ao serem perguntados sobre isso, no item 12 da seção “Percursos” do roteiro da entrevista: 35 professores (77,7%) diferenciaram hábito de prazer de ler, atribuindo ao primeiro a natureza automatizada e mecânica da ação de ler e, para o segundo, a natureza do envolvimento emocional ligado ao agradável e ao desejo, mas todos estes expressaram a convicção de que um conduz ao outro, isto é, que o prazer conduz ao hábito; 10 professores (22,2%) afirmaram que criar o hábito deve ser prioridade em relação ao prazer, parecendo atribuir o prazer à noção de situações descompromissadas com a aquisição de conhecimento e mais ligadas ao lazer e ao lúdico. Entre os 10 professores referidos, todos da região Sul (cf. as influências do contexto sócio-histórico-cultural de formação e fundação dos municípios), 4 deles declararam ter percebido o valor da fruição em memórias acionadas

no decorrer dos encontros, a ponto de afirmarem que implementariam essa nova visão em planejamentos posteriores. Os demais 6 entrevistados, apesar de não demonstrarem profunda releitura de suas convicções anteriores, expressaram influências das reflexões realizadas nos itens 14 e 15 da entrevista, ao planejarem a possibilidade de trabalhar com uma metodologia voltada para a sedução e persuasão dos alunos em atividades de leitura no seu componente curricular.

É preciso considerar, como mais uma resposta favorável à perspectiva de ensino de leitura proposta aqui e seus reflexos consistentes na constituição do aluno leitor durante a realização do projeto com tal base no Mun. 1, que os resultados de participação e adesão, no decorrer de 2 anos, alcançou praticamente o total de alunos de 3º e 4º ciclos da Rede Municipal de Ensino. Reitere-se que, simultaneamente a esse envolvimento discente, os encontros formativos com os professores, por escola, e com os dinamizadores da proposta nas unidades de ensino eram frequentes e contínuos, com o intuito de conquistar a mesma adesão e envolvimento dos professores nas ações do projeto, na ressignificação das suas práticas de sala de aula e na ampliação das parcerias interdisciplinares e transdisciplinares. Sem dúvida, isso se refletiu nas respostas das entrevistas desses profissionais e também justificam a maior significação dos dados analisados.

Gráfico 1



Fonte: Arquivo da Fundação Municipal de Educação de Niterói e Fundação Getúlio Vargas, 2012.

O gráfico destaca comparativamente dados quantitativos acerca da participação dos alunos no período em que o projeto A VOZ/VEZ DO LEITOR esteve em execução no Mun. 1, de 2010 a 2012, tornando notório que os mediadores de leitura, com o perfil refletido nas entrevistas da primeira cidade, seduziram e persuadiram os alunos de 3º e 4º ciclos, sob os parâmetros teórico-práticos já expostos e, especialmente, promoveram o movimento espontâneo de busca pela leitura e de participação nas atividades e produções ligadas aos círculos de leitura e rodas de leitura. Sobressai nitidamente o crescimento significativo do número de alunos inscritos e envolvidos ativamente com as leituras, a cada ano, em relação ao total de estudantes matriculados no Fundamental II. Ao lado disso, a contabilização de livros lidos chega a se situar no equivalente a 155% do total de matriculados no último ano (2012) e o alto índice do crescimento da quantidade de livros demonstra que os alunos inscritos por círculo não liam apenas o livro de sua primeira escolha, interferindo num movimento mais amplo de leituras e leitores na rede pública municipal.

Conforme declara Mendonça (2012, p. 86), desde o primeiro ano (2010), com um quantitativo de 5.086 alunos do 6º ao 9º ano, “temos uma participação que girou em torno de 30%. Ou seja, um a cada três estudantes leu ao menos um livro (alguns leram vários e ingressaram no patamar de leitores compulsivos) e participou de rodas de leitura”. Além disso, por outros gráficos gerados junto ao monitoramento da FGV, “verificamos a numericamente expressiva aparição das rodas espontâneas”. Esse movimento, formado por alunos inscritos nos círculos de leitura como ‘lista de espera’, ultrapassou os inscritos do quantitativo formal por título e, embora tais alunos não recebessem o livro escolhido de presente para a sua biblioteca particular iniciante, como nas inscrições formais, poderiam participar das mesmas atividades, porém com livros recebidos para constituir o acervo das salas de leitura das escolas. As rodas espontâneas, portanto, correspondiam a uma ação “que demonstrava a organização dos estudantes adolescentes (lembremo-nos) e por isso mesmo com alto nível de articulação social, organizando ações coletivas de promoção da leitura” (MENDONÇA, 2012, p. 87).

O autor e gestor ressalta também o quanto o antigo fantasma de não querer se dedicar à leitura de livros muito extensos foi ultrapassado: em um cenário “de 1,7 livros lidos por aluno”, “a grande maioria das obras [...] tinha mais de duzentas páginas, chegando a superar trezentas em livros populares como os da saga Harry Potter [...]” (MENDONÇA, 2012, p. 89), entre outros selecionados a partir da pesquisa de preferências leitoras por consulta realizada

por escola. Uniram-se a esta votação fatores também relevantes da diversidade de gêneros, de inclusão de alguns clássicos literários, numa escolha muito criteriosa e pertinente com os resultados das consultas para a aquisição dos títulos, em cada semestre.

Quanto à extensão das escolhas das leituras, o autor posiciona-se com as seguintes afirmações (MENDONÇA, 2012, p. 89):

O dado do número de páginas do livro a meu ver é muito relevante, eis que comprova a capacidade de tornar a leitura algo integrante da rotina do estudante durante um período expressivo de horas e de semanas. Essa rotina que o estudante consegue estabelecer é, a meu ver, o passo mais importante de toda a sua trajetória acadêmica e por que não dizer de toda a sua vida.

Cabe, neste momento da análise dos dados, remeter a passagens imprescindíveis e complementares de três gestores do Mun. 1 que estavam à época da implementação do projeto A VOZ/VEZ DO LEITOR, respectivamente, nas funções da Presidência da FME/ Niterói, da Subsecretaria e Superintendência de Desenvolvimento de Ensino e Coordenação Geral de 3º e 4º ciclos. Convém esclarecer que os três depoimentos foram obtidos em 2019, quando a pesquisadora solicitou a contribuição de todos para verificar a hipótese de que gestores com o perfil de leitor fruição em sua historicidade apresentariam maior probabilidade de sentirem-se inclinados a ações dessa natureza, com uma visão qualitativa de investimento em política pública que privilegiasse um programa de leitura com os propósitos centrais já detalhados. Foi observado que os três confirmaram, de fato, a pertinência da hipótese; isso ocorreu seguindo o mesmo roteiro das entrevistas feitas com os professores, acrescentando-se apenas de um campo discursivo para exporem as suas apreciações sobre o desenvolvimento do projeto, sob suas visões gestoras e em função do papel administrativo e pedagógico que exerciam no cenário educacional da Rede Municipal de Ensino no período. Vale lembrar que a perspectiva inicial de que resultados sólidos e de sucesso para a formação/constituição de alunos leitores, para conduzirem a ações permanentes, precisam priorizar a afetação, a conquista e a formação, simultaneamente ao processo discente, de todos os professores, valorizando as histórias de leitores e de leituras de cada um deles.

Seguem algumas citações de seus discursos separadas por aspectos comuns referenciados, contendo uma numeração G1, para o primeiro gestor; G2, para o segundo; e G3, para o terceiro, conforme a hierarquia funcional apontada no parágrafo anterior:

G1:

“Eu venho de uma família de leitores [...] meu irmão (principal influenciador do meu interesse pela leitura) [...] é um leitor obsessivo desde jovem [...]

Sempre fui muito motivado, sempre tive acesso ao livro [...] e nunca me foi uma imposição [...] (as primeiras leituras mais marcantes que citou) ofereciam informação além de diversão [...]

A leitura nunca se colocou como um desejo de minha família para mim, uma expectativa, mas uma atividade natural [...] Ler é fundamental para escrever [...] e falar de forma organizada, com raciocínio organizado, coerente, com um vocabulário adequado e uma habilidade argumentativa [...] eu aliava a fruição da leitura com a aquisição de conhecimento [...] fui ganhando autonomia e fazendo aquisições de livros e devorando-os [...] fiquei, assim, absolutamente apaixonado [...]

G2:

“[...] criança de família pobre, [...] tive muito pouco acesso às leituras quando criança, no entanto a biblioteca da minha escola [...] eu a achava maravilhosa [...]

A leitura me permitia o transporte para outros mundos, climas, espaços, cores, sentidos, pessoas e milhares de coisas. Na viagem fantástica das leituras, eu acabava fazendo parte das histórias [...] Certa vez ouvi dizerem, que nessa viagem, não se leva nada nas malas, mas, ao retornar, a bagagem do conhecimento está lotada de memórias, saudades e desejo de quero mais [...] Tive o incentivo de meus pais e a descoberta de que poderia ter nos livros um companheiro fiel, amoroso, incentivador, descortinador...

Quando leio, me abstenho do mundo, mergulho fundo. [...]

G3:

“Eu era uma leitora de imagens e das situações que me envolviam [...]

Ler, observar e se encantar.

[...] o mais importante [...] no percurso [...] compreender que poderia ter interesse em leituras diferentes das literárias exigidas pela escola.”

As declarações dos gestores confirmam diversos aspectos sobre memórias convergentes para a constatação do fator de fruição em seus percursos, da mesma forma como já analisado e quantificado nos discursos dos professores, além de ressaltarem bastante o valor das preferências leitoras na construção da autonomia e da identidade de cada um deles como leitores fruição, sem abandonar o reconhecimento do quanto isso repercute em todas as demais competências e conhecimentos que advém desse processo. Seus depoimentos reúnem signos que reforçam algumas das categorias de memórias de fruição nas trajetórias (cf. TABELA III – M1 a M7), bem como fortes relações entre a historicidade de leitor e o seu autorreconhecimento (cf. TABELA IV). Como multiplicadores e implementadores, à medida que, no papel social de gestores, podem voltar-se para a viabilização de ações de promoção e incentivo à leitura e, no caso de suas escolhas naquela época, a partir das bases de constituição do aluno leitor fruição. Com foco nesse objetivo, os depoimentos dos três gestores não foram tabulados dentro dos mesmos critérios metodológicos linguísticos empregados no estudo dos relatos docentes, embora haja evidências dos fatores observados e analisados, já que o propósito do estudo, neste momento, priorizou outros destaques.

Sobre as apreciações gestoras acerca da implementação das ações do referido projeto, notam-se fragmentos com grande potencial de ratificar aspectos centrais da fundamentação teórico-prática da proposta sob a visão dos sujeitos que exerceram o papel social de gestar a rede municipal do Mun.1, sendo fundamental para as comprovações empíricas e circunstanciais. Observem-se as seguintes passagens:

G1:

“[...] tive a oportunidade de ser presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói e, exatamente nesse período, [...] eu me recordo de que essa formulação não foi decorrente de uma provocação de minha parte como gestor público, mas já vinha sendo formulada, acalentada e organizada de forma sucessiva ao longo da trajetória da professora Marizeth, como professora de Língua Portuguesa e, naturalmente, defensora do **direito de acesso da criança e do jovem à leitura como fruição, como instrumento de cidadania, como fundamento da sociedade do conhecimento necessário ao pensamento crítico, a uma visão de mundo mais ampla ao ler o mundo, como diz Affonso Romano de Sant'Anna, a entender-se como ser humano, como cidadão e para a mobilidade social que a educação oferece, todavia o fundamento do conhecimento, da aquisição do conhecimento, da autonomia que o processo pedagógico deve nortear [...] a leitura [...] frequente, permanente, intensa e cada vez mais desafiadora em função da complexidade de obras, de textos que o leitor vai atingindo, vai superando desafios dessa natureza ao longo de sua trajetória.** [...]”

[...] essa formulação ocorreu em obediência a uma metodologia pela qual se poderia **verificar a eficiência, a eficácia e a efetividade do gasto público em educação.** Naturalmente, **essa verificação esteve associada [...] a indicadores de processo e de impacto do que se pretendia modificar.** O monitoramento foi feito [...], mensalmente, de forma independente, por contratação de uma equipe da Fundação Getúlio Vargas, com implantação de um sistema denominado Painel de Controle (desenvolvido em Niterói concomitantemente ao Ministério da Educação) [...] e, por meio de relatos e pesquisas, **fazíamos o monitoramento para a crítica, mudança eventual de rumos e aprimoramento contínuo dos modelos em execução.**

[...] **houve um protagonismo dos jovens em várias oportunidades** [...] eu em várias ocasiões [...] **eu visitava as escolas para verificar, na prática, com sensibilidade de gestor público de muitos anos, verificar a execução dos programas, além de outras questões relacionadas a cada escola que são estruturais [...], não raro, participar efetivamente das atividades em execução.** [...]

Posso relatar [...], eu me recordo especialmente de uma vez em que fui à escola X e verifiquei que estava acontecendo o A VOZ/VEZ DO LEITOR no tapete [...] com almofadas e **a roda de leitura estava ali instaurada e os jovens estavam lendo,** com orientação da própria Marizeth (Rodas denominadas Rodas de Culminância de um dos Círculos de Leitura desenvolvidos pela mediação da dinamizadora da escola), e eu fui convidado a participar e me sentei no tapete com os jovens. A participação foi bastante interessante. Eu **pude experienciar [...] na condição de estudante e verificar, intelectual e emocionalmente, a densidade e a capacidade de construção de perfil intelecto-attitudinal de leitura de maneira sólida e com uma participação de corpo e alma, uma participação engajada, voluntária e afetiva dos estudantes na leitura dos livros de literatura.**

[...] criamos um sistema próprio, interno de avaliação em Niterói, uma avaliação isenta e rigorosa, no qual habilidades e competências de leitura foram incrementadas, em razão do programa, **habilidades cognitivas de leitura, interpretação de textos [...] tiveram efetivo impacto qualitativo e, obviamente, quantitativo na rede pública municipal [...]**

[...] eu acredito que o projeto **é perfeitamente reproduzível, reproduzível em outras redes públicas [...]** **é um programa de leitura que pode e deve se constituir numa política de leitura** e que ele **é eficiente, eficaz, efetivo, um gasto público que trouxe resultado** e, além disso, eu como gestor público posso testemunhar, bem como a Fundação Getúlio Vargas e a Universidade Federal de Juiz de Fora, que **o Programa A VOZ/VEZ DO LEITOR constitui-se uma experiência bastante positiva e que merece difusão e apropriação por parte de gestores e professores de outras redes do nosso país.** [...]

G2:

“Ao ser alçada à Superintendente de Desenvolvimento de Ensino/Subsecretária de Educação da FME, entendendo que o que estava posto, em relação às políticas de leitura, não era suficiente, convidei a professora

Marizeth Santos para ser Coordenadora de Língua Portuguesa. À ocasião, solicitei-lhe que desenvolvesse, junto à rede municipal de ensino um **projeto semelhante ao que fazia como regente de turma**. Ela apresentou o A VOZ/VEZ DO LEITOR. **Imediatamente fez sucesso. Transformou seu carro em uma biblioteca ambulante (tapete, almofadas, livros...) e ia para as escolas realizar/desenvolver Rodas de Leitura (e coordenar o projeto por escola), oportunizando aos alunos sonharem, viajarem de olhos abertos, adquirirem conhecimento [...]**

Infelizmente, com a mudança de governo esse projeto foi interrompido. No entanto, hoje, pelas escolas por que passo, quase sempre **me perguntam: ‘quando volta o A VOZ/VEZ DO LEITOR?’ [...]**

Quando retornei à escola, em 2014 (como regente de turma), após a mudança de governo, procurei valer-me do acervo deixado nas escolas pelo projeto e da dinâmica das rodas de leitura quinzenalmente.”

G3:

“Fruto de uma prática desenvolvida como professora da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola da rede, Marizeth trouxe sua **experiência exitosa de sala de aula para ser implementada em âmbito municipal**. Sua dedicação, profissionalismo, criatividade e convicção de que o projeto, com sua metodologia distinta, atrairia e formaria leitores, **contribuíram, enormemente, para o sucesso na formação de leitores. Os estudantes cada vez mais escolhiam títulos, participavam ativamente das rodas de leituras, trocavam os títulos e criavam formas de apresentação de suas leituras, que encantavam e entusiasmavam tanto os dinamizadores/professores que atuavam nas escolas, sob a coordenação da autora do projeto, quanto os diretores das escolas. Diretores e estudantes solicitavam mais rodas de leitura e mais títulos – o projeto demandava uma circulação intensa**. Pude observar durante o período de vigência do projeto o **desenvolvimento dos estudantes pelo gosto da leitura, pela fruição artística, que influenciaram na melhoria da proficiência dos estudantes na leitura, na interpretação e na escrita**. Portanto, como parte integrante da equipe de gestores da rede municipal de educação, ressalto que o Projeto A VOZ VEZ DO LEITOR se destacou como **uma política de formação de leitores bem sucedida no município de Niterói**.”

Analisar o contexto educacional de tais práticas, sob a ótica de educadores que estiveram à frente da instituição pública municipal de ensino e que optaram por implementar um programa de leitura fundado nas bases expostas, significa a possibilidade de ampliar as características do *ethos* dos enunciadores. Os três sujeitos dos discursos constituem-se a partir das influências de sua historicidade de leitores, do contexto sócio-histórico-cultural em que cresceram e no qual, naquele momento temporal de sua fase administrativa, exercem diante do papel social assumido, contribuindo para suas próprias convicções advindas da confluência de experiências individuais e coletivas anteriores, ao lado das ideologias partilhadas com o poder político-partidário que os instituiu naqueles cargos com a autonomia para agir e estabelecer diálogos consistentes e voltados para o desenvolvimento do ensino e da educação pública na cidade. Tem-se, portanto, uma cena enunciativa diferenciada daquelas presentes nos discursos e vivências dos professores.

Para percorrer as passagens destacadas, faz-se necessário compreender que elas remetem à experiência de 2010 a 2012, porém os depoimentos foram feitos em 2019, o que já demonstra a relevância das memórias e referências feitas por cada um dos gestores, visto que só se registram, após sete anos transcorridos desde então, fatos que marcaram as suas escolhas, ações e vivências, pois passaram a habitar o universo de fatos significantes de suas

trajetórias, no âmbito funcional e humano, com caráter de narrativa autobiográfica, inclusive. Situar temporalmente os discursos é um critério imprescindível para a percepção do valor de suas colocações, bem como da legitimidade e credibilidade de suas afirmações (não construídas apenas por objetos documentais e publicações da época).

As três últimas citações evidenciam que a fruição e a aquisição de conhecimentos e competências linguísticas, textuais e comunicacionais pela literatura, conjuntamente, foram fatores responsáveis pelas ações de letramento e pela formação de leitores, como resultado do desenvolvimento das ações e produções orais e escritas dos alunos da rede. Embora não tenha sido mencionada a simultaneidade de ações voltadas para a formação do professor leitor, é fundamental esclarecer que ocorreram num calendário mensal contínuo, por escola e por turno, conduzindo a importantes diálogos e parcerias feitos pelos professores dinamizadores do projeto com os demais docentes das escolas em que atuavam. Todo esse trabalho seguia o mesmo movimento de aproximação, sedução e persuasão dos mediadores com os alunos, inclusive, como foi visto, livros literários e teóricos eram recebidos por alunos inscritos, por professores mediadores e pelas salas de leitura das escolas.

Os trechos destacados, entre outros fatores, validam a existência de dados fidedignos de monitoramento quantitativo e qualitativo, de origem interna (reunido e disponibilizado pela coordenação do projeto e realizado pelos gestores, de forma presencial e crítica) e externa (foi contratada uma equipe da FGV para realizar acompanhamento e controle estratégico de todos os dados gerados). Há também a verificação do quanto as atividades desenvolvidas junto aos alunos e suas produções priorizavam a fruição, as habilidades de leitura e escrita, as potencialidades intelectuais e artísticas dos leitores, com desdobramentos voltados para a ampliação de conhecimentos linguísticos, textuais, comunicacionais e cidadãos.

Junto a isso, atesta-se a diversidade de gêneros privilegiada nas escolhas minuciosas dos títulos, que levavam em conta o protagonismo dos alunos na expressão das preferências leitoras atendidas em equilíbrio com títulos clássicos e de autores contemporâneos muito lidos e com recomendações da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), além de alguns livros muito pedidos e pouco aclamados pelo *pedigree* literário por diversos críticos. Mais um fator importante reafirmado nos discursos foi a busca espontânea dos alunos leitores, por escolha e por desejo, como resposta a uma conquista alcançada pela divulgação e dinamização dos títulos a cada semestre. Não há dúvida de que ocorreu um crescimento do número de leituras e participações por aluno e um intenso movimento de circuitos de leituras.

São consideráveis as referências ao potencial intimista, aproximador/afetivo e contributivo para as trocas de experiências leitoras que a ambientação dos encontros das Rodas de Leitura oferece, com o propósito bem-sucedido de tornar os elementos semióticos favoráveis e imprescindíveis para o envolvimento dos alunos e professores nos momentos dos encontros. Outra menção relevante foi resgatar o que já fora exposto no capítulo anterior sobre várias demonstrações de posicionamentos favoráveis à continuidade da política pública do programa, por meio de depoimentos e solicitações de manutenção do projeto por parte de alunos, de professores e de diretores, bem como por manifestações de familiares de algumas comunidades escolares.

Retoma-se um aspecto que justifica a convicção de que as preferências de leitura de um indivíduo passam por mudanças em função de influências de diferentes fatores. Dependendo das experiências significativas para o professor e dos conhecimentos adquiridos no decorrer da trajetória de cada um, há diferentes níveis de leitura. Quando indagados a refletir sobre isso em seu percurso, as respostas trazem à investigação possíveis e recorrentes influenciadores de tais transformações. Vale destacar que, entre os gestores, também foi notória a verificação de uma busca de títulos, gêneros e interesses temáticos que modificou e evoluiu em complexidades, no decorrer das narrativas de suas memórias de leitor, desde a infância. No entanto, para seguir o critério comparativo de dados obtidos no mesmo universo de enunciadores professores, houve a opção de apenas reconhecer a presença deste fator entre os gestores, mas quantificar e analisar somente as ocorrências entre os professores dos municípios envolvidos nas etapas metodológicas que culminaram nas entrevistas.

Tabela 7

SOBRE A MUDANÇA DE PREFERÊNCIAS LEITORAS DOS PROFESSORES – POR ACRÉSCIMOS APENAS OU POR SUPRESSÕES DE INTERESSES ANTERIORES		
FATORES INFLUENCIADORES DECLARADOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	FREQUÊNCIA
Mudanças naturais da idade	43	95,5%
Amadurecimento interno/visão de mundo	45	100%
Ampliação de conhecimento	42	93,3%
Ampliação de vocabulário	27	60%
Influência do meio social	7	15,5%
Influência de fatores econômicos	12	26,6%
Demandas da escolha profissional	30	66,6%

Fonte: A autora, 2018.

Cabe observar que os itens do roteiro das entrevistas que questionam mudanças ou não nas preferências leitoras, juntamente a outros momentos objetivos, com marcações de opções, e de respostas subjetivas, ofereceram índices que permitiram a quantificação agrupada em sete motivos referenciados, conforme demonstra a tabela VII. Os resultados apontaram o amadurecimento interno/visão de mundo como causa preponderante das alterações de interesses – entre 100% dos entrevistados – e, logo em seguida, com incidência muito próxima ao fator anterior, foram apontadas as mudanças naturais da idade (95,5%). Mencionaram, como índice bastante significativo também entre os demais, a ampliação de conhecimento, com 93,3% de recorrências.

Esse cenário decrescente de justificativas para transformações nas preferências individuais de leitura deixa clara a constatação de que, embora por referências a fatores distintos, 100% dos entrevistados ratifica a crença de que há diferentes níveis de leitor e, consequentemente, de leituras, mas não num sentido hierárquico comparativo entre um e outro de historicidades distintas, mas de um leitor em relação a si próprio, no decorrer de temporalidades diferentes em seu percurso e quanto a interesses iniciais e posteriores, evolutivamente. Portanto, um leitor que iniciou seu marco de leitor fruição por narrativas não consagradas ou preconceituosamente diminuídas no cânone literário tem o mesmo potencial de chegar ao cânone literário de um outro que o tenha privilegiado logo de início em sua trajetória. Somente o tempo do leitor poderá ser distinto, por ser individual e sempre progressivo.

CONCLUSÃO: POR UMA TEORIA DA FRUIÇÃO NA BASE FORMADORA DO LEITOR

(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Após o leitor ter aceitado o convite e o desafio construídos pela argumentação de cada capítulo desta pesquisa, chega-se ao momento que ainda precisa ser denominado percurso, tendo em vista que é um instante que pretende outro movimento, o da materialização, da aplicação com os múltiplos desdobramentos de uma proposta que aponta, a partir do esforço empírico, para uma teoria da fruição como fundante e potente para os atuais estudos e direcionamentos acerca da formação do leitor. Espera-se que também o leitor percorra as suas próprias memórias mais relevantes de trajeto de leitor e que também, “pelas mãos de Alice”, revise todas as situações de encantamento que habitam a sua historicidade e avalie o nível de importância que tais situações provocaram, de forma a afetá-lo, consciente ou inconscientemente, para o desejo de continuar e ampliar cada vez mais seu universo de leituras ou para o desejo de sentir o mesmo em momentos seguintes com outra leitura literária e, por sua vez e paralelamente, adquirir mais conhecimentos linguísticos, textuais, comunicacionais e discursivos. E que tal experiência de fruição (tomada aqui com o valor deleite/espanto/arrebato/encanto + conhecimento e com a profundidade e a relevância discutidas no capítulo 3), sabendo que este componente constitutivo não determina que toda leitura tenha que ser prazerosa, e sim, que ele aciona uma predisposição para desejar o texto, independentemente de sua natureza composicional, conduz o leitor à sedução dos jogos da linguagem.

O emprego do vocábulo “fruição”, conforme o Dicionário Etimológico (CUNHA: 1986, 370), teve origem no século XV, do “lat. *fruere*, por *frui* || **fruiÇÃO** | *fruiçom* XV”, e a sua forma verbal “fruir” apresentava o sentido de “desfrutar, estar de posse, gozar”. Acrescentando a tais sentidos os significados já expostos no capítulo 3, torna-se reafirmado o valor semântico atribuído pelo termo no estudo teórico desenvolvido. Afinal, o deleite refere-se ao ato de desfrutar das múltiplas possibilidades que a linguagem literária oferece e tudo, cognitivamente, que se desdobra a partir de tal processo. Para perceber isso, ao lado do convite realizado anteriormente para que o caro leitor seguisse num resgate narrativo

de fluxo autobiográfico por suas memórias, sugere-se ainda mais uma reflexão: se fosse presentear um ser leitor querido de sua família (filho, filha, sobrinho, sobrinha...) ou de seu convívio, com a faixa etária correspondente ao público de 3º. e 4º. ciclos (com que trabalham os professores entrevistados e em que se encontram os alunos participantes da metodologia investigativa em questão), com um livro, você escolheria uma leitura literária que você, sob sua ótica, julgasse importante para ele ler ou compraria um título que estivesse entre os que ele gostaria de receber e desfrutar? Provavelmente, essa reflexão representaria um impasse ou, conforme a sua visão no papel de mediador e de incentivador de leitura – mesmo com relação afetiva próxima –, crê-se que presentearia com um título de cada ou talvez priorizasse a oportunização da fruição por meio da preferência leitora dele, para que o leitor desejasse cada vez mais outras e novas leituras, num fluxo crescente de complexidade e buscas literárias.

Os percursos propostos foram apenas mais uma forma de trazer, ao universo narrativo particular, algumas tessituras e aplicações da teoria acompanhada no transcórre dos capítulos, num movimento de trazer para si, para a própria história de leitor, o retorno a si. Após o sair de si encaminhado pelo esforço metadiscursivo da pesquisa, objetiva-se um alinhavo nos retalhos da colcha simbolizada pela evolução e pelos sentidos coconstruídos por você, leitor, em diálogo com a pesquisadora enunciadora, ao finalizar os capítulos elaborados como tessituras imbricadas em seu valor, porém inacabados, à medida que cada um se apropriará e seguirá a unir novos retalhos à sua historicidade de professor-leitor e à sua constituição no mundo. Como nos revela a narrativa *A Colcha de Retalhos* (Silva: 2010, 19), “Cada retalho tinha uma história”. Conforme as contribuições da Fenomenologia, as mudanças contínuas do ser ocorrem no tempo e são diretamente influenciadas pelo valor das experiências vividas, o que atribui ao resgate das memórias do professor, desde a sua infância, a ressignificação, com um potente fator de transformação de si e do seu fazer no mundo. E, em conjunto com o fundamento da Teoria do Agir Comunicativo, crê-se que este mesmo sujeito transformado tem a habilidade ressaltada de acionar todas as suas crenças, experiências e aprendizados para comunicar e conquistar ao mesmo tempo em que age/interage, criando uma possível cadeia de afetação e de desenvolvimento de competências.

Somando-se a tais contribuições, vale considerar a abordagem da “modernidade líquida”, tratada por Bauman (2009) em *A Arte da Vida*, quando menciona inúmeras características da sociedade contemporânea que valoriza a “cultura do agora”, “o caráter econômico do tempo”, movendo-se pela “pressa” e pela “corrida por coisas a curto prazo”. Os indivíduos, em sua maioria, voltam-se para o descarte e para a superficialidade e é

nessa sociedade que estão amadurecendo e aprendendo os mesmos estudantes adolescentes entrevistados e tantos outros muitas vezes privados de vivências que os conquistem a descobrir ou redescobrir a fruição pela leitura. Parece uma ação que vai na contramão dos tempos modernos, mas percebeu-se, pelos resultados obtidos, que a formação dos leitores tem maior chance de assumir a dimensão objetivada por este trabalho uma vez experimentado: o encantamento diante do texto literário; a valorização da subjetividade de cada leitor; a preocupação com a preservação da autonomia legitimada pela liberdade de escolha a partir do valor atribuído às suas preferências iniciais, sem deixar de incluir as leituras literárias canônicas; a possibilidade de se sentir em condições de construir a sua identidade leitora; a aquisição de maior segurança/confiança por meio da ampliação do domínio cognitivo ampliado, a ponto de o aluno aumentar sua participação nas interações orais e escritas do ambiente escolar (inclusive em aulas de todos os componentes curriculares, e não apenas em Língua Portuguesa).

Ao fazer referência à cognição, esta pesquisa remete ao domínio que não se limita à lógica cartesiana, englobando também fatores socioafetivos e biológicos que abrangem o desenvolvimento neurológico e da inteligência humana, conforme aborda Senna (2000), incluindo, assim, toda a habilidade e o esforço de um indivíduo para construir sua identidade pessoal e coletiva, bem como o seu conhecimento, os seus aprendizados, os seus saberes. A abordagem sobre “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky corrobora com essa visão, visto que põe em evidência o valor social da construção do conhecimento e tal conhecimento como resultante de mecanismos lógico-formais, interacionais, socioafetivos e biológicos, todos situados em experiências temporais de fases distintas da vida.

Foi possível confirmar que, para cada leitor, uma história singular é construída em seu percurso de leituras e, com isso, as suas referências iniciais em tal percurso não precisam ser, necessariamente, somente aquelas pertencentes ao cânone literário para que um indivíduo passe de um nível a outro em seu desenvolvimento e contínua constituição de SER LEITOR. Para tal processo, tem papel imprescindível a escola, por suas inúmeras interações e aprendizados ocorridos no cotidiano das relações e das competências que todos os professores e demais atores sociais orientam e estimulam na função fundamental de mediadores de leitura. O diálogo, por sua natureza polifônico, enriquece e potencializa as ações docentes, que, quando resultam autenticamente do papel assumido e reconhecido na história individual do professor leitor-fruição, terão maior probabilidade de, pelo exemplo e pelas estratégias de sedução e persuasão, também formar alunos-leitores-fruição.

A análise dos dados quantitativos e qualitativos desta pesquisa, bem como a atenção com o planejamento e desenvolvimento das enunciações orientadas pela metodologia do trabalho, puderam demonstrar que, num percentual muito significativo, ocorre uma cadeia produtiva na ressignificação dos percursos dos professores e dos alunos, a partir do instante em que se transportam (e experimentam) consciente e reflexivamente para vivências de fruição. Sendo assim, foi possível confirmar que um *professor leitor-fruição* AFETA um aluno-leitor no sentido de perceber-se um *aluno-leitor-fruição*, na mesma proporção em que um *professor NÃO-leitor-fruição* AFETA um aluno-leitor a manter-se ou reconhecer-se um *aluno NÃO-leitor-fruição*. Sem dúvida, do mesmo modo como o discurso e as ações de um indivíduo têm o poder de transformar a si e ao outro no mundo, com vistas ao desenvolvimento de ambos, também podem estagnar ou interromper qualquer possibilidade deste, por meio do que veicula. Como afirma Caio Meira, na apresentação de *A literatura em perigo*, de Todorov (2019, p. 11-12):

[...] que a teoria e a crítica literária formadoras dos professores [...] não matem seu paciente prematuramente no espírito dos futuros leitores [...] para que o próprio leitor não morra como leitor, a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisto, encantador, emocionante, de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar sua presença criadora, para que nenhuma de suas partes essenciais seja amputada antes que ela aprenda a se mover e nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida que vivemos.

Tzvetan Todorov

Todorov realiza, em *A literatura em perigo* – obra citada no parágrafo anterior –, no prólogo, um relato autobiográfico sobre a sua trajetória de leitor e de magistério, aproximando-se muito do material coletado e analisado neste trabalho. Interessante notar que narra os fatos ao mesmo tempo em que teoriza sobre a função da leitura literária na vida do ser humano, indistintamente. Quando remete à fase em que se encontrava em semelhante faixa etária dos estudantes entrevistados nesta pesquisa, menciona que o acesso dele ao universo dos clássicos ou contemporâneos descreve o que ele teoriza mais adiante a respeito do papel da literatura na fase da adolescência e da valorização do nível de leitor em que cada um se encontra transitoriamente. Diz que (TODOROV, 2019, p. 16; 23-24):

[...] causava-me sempre um frêmito de prazer: eu podia satisfazer a minha curiosidade, viver aventuras, experimentar temores e alegrias, sem me submeter às frustrações que espreitavam minhas relações com os garotos e garotas da minha idade e do meu meio social.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências vividas e me permite melhor compreendê-las. [...] Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente [...], ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Destacar tais passagens de um texto de Tzvetan Todorov com um prólogo que se aproxima composicionalmente a um depoimento, como se estivéssemos diante de um ilustre teórico no papel de componente do público entrevistado neste trabalho, tornou-se um conteúdo narrativo-argumentativo de importância irrefutável para consolidar ainda mais fatores afirmados no processo de fundamentação teórica percorrido. A história de leitor do autor referido corrobora com a teoria da fruição, tomada como base para a formação do leitor, e reafirma um caminho profícuo, conforme pode ser verificado pelos resultados da presente pesquisa. A imposição de leituras na escola é substituída pela oferta de opções de escolha com títulos que, após seleção criteriosa - como exposto no capítulo 1 -, pertençam ao universo das preferências leitoras do público leitor em questão, com máximo esforço de manter a diversidade de gêneros e os demais critérios. Um projeto de ação como este procura deixar “seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo” (TODOROV, 2019, p. 78), da mesma forma como ocorre a atribuição de sentidos de um texto, que é coconstruída com o leitor, em seu instante de leitura, a cada nova enunciação.

As marcas linguísticas selecionadas e os resultados dos estudos semântico-discursivos de cada uma delas, no contexto comunicacional das interações encaminhadas, revelaram, entre tantos aspectos relevantes, que a presença da fruição na trajetória dos professores, mesmo que estivesse “perdida” entre memórias de outras épocas de sua vida, puderam ser resgatadas em percentual muito significativo, por meio do fluxo metadiscursivo da proposta, resgatando experiências e percepções novas sobre elas. O professor, uma vez consciente e transformado pelas reflexões acerca da sua historicidade e das suas práticas de sala de aula, tem melhores condições de legitimar, de forma autêntica, o exemplo verdadeiro

de quem planeja e ensina o que já experienciou em sua relação socioafetiva e cognitiva com a leitura.

Por acreditar no valor multiplicador da mediação dos professores de todas as áreas do conhecimento, o projeto de formação de leitores *A VOZ/VEZ DO LEITOR*, ao ter sua ação estendida da sala de aula para o âmbito institucional no Mun.1, priorizou ações paralelas com alunos e com todos os seus professores do 3º. e 4º. ciclos. Não seria suficiente para seduzir, conquistar e incentivar o aluno-leitor implementar somente uma metodologia, mesmo que bem estruturada nas bases da fruição pela leitura, que se voltasse unicamente para os alunos, já que os mediadores com maiores condições de perpetuar e desdobrar as dimensões de uma proposta no ambiente escolar são os professores. No entanto, este mesmo professor com compromisso de formar leitores precisa prioritariamente ser levado a viver e a resgatar a fruição pela leitura e, desse modo, decidir espontaneamente descortinar o mesmo universo adentrado por ele e ressignificado para as práticas pedagógicas que desenvolverá em sala de aula, por meio das atividades curriculares de seu componente específico de atuação, norteadas pelo compromisso de mediadores de leitura que são. Para tal, é imprescindível que o professor também explore o seu olhar e a sua habilidade prática de trabalhar sua área de conhecimento a partir e em conjunto com a leitura literária e perceba o quanto esse tipo de planejamento pode ser mais envolvente para que seu aluno busque ainda mais as diversas leituras e o conhecimento escolar sistematizado.

O mesmo desafio de despertar, provocar, conquistar e persuadir que é direcionado aos alunos precisa se estender aos professores por meio da metodologia apontada. Sem dúvida, não bastam distribuições de livros literários ou ampliação de acervo de bibliotecas - na mesma medida em que não é o quantitativo de formações continuadas planejadas e/ou monitoradas pelas instituições públicas para seus professores de 3º. e 4º. Ciclos, neste caso em foco -, se esses fatores não forem orquestrados cuidadosamente, unindo embasamento teórico e aplicação prática voltada para a atuação em sala de aula. Sabe-se que muitos esforços são realizados nesse sentido, mas nem todos conseguem de fato fazer com que um encontro de formação para professores funcione como uma oficina de ideias, discussões e práticas compartilhadas. Muitos encontros pedagógicos, por vezes, não ultrapassam a exposição bem fundamentada, não permitindo que os interlocutores passem a atores nas diversas possibilidades de aplicação que a competência e a predisposição docentes trazem consigo para o diálogo e para o amadurecimento de novas práticas. Investir na formação teórico-prática do

professor leitor-fruição, primordialmente ou em paralelo com ações de leitura voltadas para os alunos, é, portanto, essencial.

Ainda foi possível perceber, nos discursos coletados, que a escrita inscrita nos depoimentos aponta para uma nova dimensão de visão de leitor consigo mesmo e com os outros, seja na escola, no ambiente familiar ou nos demais espaços sociais e culturais com os quais os professores e os alunos interagem, transformam e são transformados no seu cotidiano. O fluxo narrativo de acesso às memórias proporciona, tanto para quem escreve quanto para o interlocutor, uma releitura sobre seus conceitos e visões, trazendo, subjacentes aos seus, os discursos de outros indivíduos, de outras épocas, o que dialoga e interfere diretamente na sua constituição como leitor e, de forma mais ampla e inexorável, como ser humano. Nos textos dos alunos, surgiu uma espécie de tentativa de expressar uma ruptura com o referido senso comum do não gostar de ler, que era automatizado e reproduzido até então sobre a leitura. Por outro lado, os discursos dos professores demonstram uma intenção de reforçar o quanto as suas crenças sobre o ato de ler, sobre a formação de leitores/escritores e sobre as formas de incentivo à leitura foram ampliadas a partir da sua prática de dinamizadores e leitores-fruição.

Outro elemento muito produtivo para a análise dos resultados diz respeito às contribuições das diferentes regiões para observar as características dos dados obtidos, pois, embora analisados sob o mesmo prisma de formação discursiva (contexto educacional brasileiro) e de parâmetros metodológicos, surgiram semelhantes recorrências linguístico-discursivas pelo discurso dos professores e dos alunos dos dois estados brasileiros, apesar significativas diferenças contextuais sócio-históricas e culturais, o que favoreceu a verificação de validade de tais resultados. A elaboração da estrutura do relato de memórias, os itens abordados pontualmente por meio das questões da seção “Percurso” da entrevista e as etapas planejadas para os encontros presenciais ofereceram extenso material investigativo para a comprovação de que a fruição é um componente presente e revelado na maior parte do conjunto de ações e posturas assumidas nas interlocuções da pesquisa-ação. Além disso, os registros incluíram as escolhas linguísticas de alta recorrência no *corpus* que validaram a relevância da fruição - esse fator constitutivo indispensável na formação dos leitores -, em momentos singulares da trajetória dos professores, demonstrando que a (re)descoberta desta ressignifica posturas, convicções e práticas de sala de aula para o compromisso assumido de professores de leitura e mediadores capazes de oferecer aos seus grupos de alunos a possibilidade de vivenciar e trazer à tona os ecos que essas experiências propiciaram também

para si, tornando-se fortes impulsionadoras do desejo de ler e de adquirir todo o conhecimento e aprendizados que a leitura literária pode oferecer ao ato de constituir-se no mundo como sujeito ativo, transformador da realidade e autor de sua história.

Como se observou, os seres se constituem, num movimento e mudança processuais, no tempo. Assim também ocorre com o processo de aquisição de conhecimentos, cujas apropriações estão ligadas às experiências do ser no mundo e em uma temporalidade que irão manter o contínuo crescimento e desenvolvimento dos indivíduos, e estes acompanham a crescente maturidade e aprendizados sócio-históricos e culturais que determinam os diferentes níveis de leitor por quais passarão ou optarão por alcançar. Os repertórios dos leitores, portanto, não ficam estagnados nos títulos iniciais de sua trajetória, e sim, vão se ampliando por tal movimento e as preferências leitoras vão se definindo e se modificando ou apenas aumentando. O respeito/valorização da *voz* docente e da *voz* discente, bem como da *vez* deles favorece a evolução nos espaços de reflexão, ação e diálogo. Com isso, o ser segue seu curso existencial e acadêmico, sendo o mesmo e sendo outro, em contínua transformação por novas tessituras e por ressignificações, por intermédio da palavra literária, com a grande potência, conforme diz a poeta Cecília Meireles (2008): “Ai, palavras, ai, palavras / que estranha potência, a vossa! / [...] sois o vento, ides no vento, / e, em tão rápida existência, / tudo se forma e transforma! [...]

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA DA CIDADE. Disponível em: <http://canela.com.br/a-historia-da-cidade/>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ABREU, Márcia. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006. 125 p.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. 173 p.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus, 2003. 130 p.

ALVES, Rubem; DUCROT, Oswald. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelas: Mardaga, 1983.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000a.

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de gramática do português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000b. 280 p.

BAUMAN, Zigmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Edição Kindle.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203p.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 261-306. 476 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 439 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe de enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011b. 184 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Poética sociológica e os estudos sociais**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. 156p.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973. 78 p.

BARTHES, Roland. **Aula**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992. 89 p.

BARTHES, Roland *et al.* **O texto, a leitura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. 58p.

BARZEMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 165 p.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Lucerna, 2009. 671 p.

BECHARA, Evanildo. **M. Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa**. Rio de Janeiro, 1962. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/textos/bechara1962-a.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017. Ebook.

BOSI, A. **Considerações sobre tempo e informação**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/bosiinternet.pdf>. Acesso em 06 jan. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://ppgedu.org/ffp/wp-content/uploads/2015/09/Educacao-2011.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: UNICAMP, 1997. 385 p.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 8. ed. São Paulo: UNICAMP, 2002. 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998, 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

CANELA. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedosul/canela.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

CAMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. (1999). Análise do discurso, controvérsias e perspectivas. *In*: MARI, H. *et al.* **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: 1999, Núcleo de Análise do Discurso de Belo Horizonte, p. 27-44.

CHARAUDEAU, Patrick. (2000a). Une problématique discursive de l'émotion. A propôs des effets de pathémisation à la télévision. *In*: PLATIN, C.; DOURY, M.; TRAVERSO, V. (ed.). **Les émotions dans les interactions**. Lyon: Press Universitaires de Lyon, 2000. p. 125-155.

CHARAUDEAU, Patrick. (2000b). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. *In*: **Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenat**. Louvain-la-Nueve: DeBoeck Université, 2000. p. 41-54.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. 555 p.

CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHIAPPINI, Ligia (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 182 p.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. São Paulo: UNICAMP/ EDUEL, 2003. 683 p.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros – a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007. 207 p.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 839 p.

CUNHA, Celso; LINDLEY, Luís F. Cintra. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 724 p.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez/2012, p. 523-536. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987/1984.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. São Paulo: Edições 70, 2006. 281 p.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo** – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Parábola, 2009. 165 p.

FERNANDES, Neiva Santos Masson; DOMINICK, Rejany dos; CAMARGO, Sueli. **Formação dos professores: projetos, experiências e diálogos em construção**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2008. 230 p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida Ferreira (org.). **Leitura: um concerto/ concerto**. Edição Especial – 25 anos de COLE. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. 125 p.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FIAD, Raquel; VIDON, Luciano. **Em(n)torno de Bakhtin: questões e análises**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2013. 256 p.

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ática, 1995. 88 p.

FILHO, Francisco Gregório. **Ler e contar/ Contar e ler** – Caderno de histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011. 122 p.

FISH, Stanley. La literatura en el lector: estilística “afectiva”. In: WARNING *et al.* **Estética de la recepción**. 1989, p. 111-132

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2002. 93 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. 135 p.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 182p.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

GOULART, Cecília; WILSON, Victoria (org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. 255p.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011a. 125p.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino. In: **COLE**, 16, 2019, Campinas. *ANAIS 16º COLE*. São Paulo: ALB, 2019/05. p. 1-10.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. Lawrence Flores Pereira (trad.). São Paulo: Ed. 34, 1998. 319 p.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo** – racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 704 p.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: UNESP, 2014. 525 p.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. 598 p.

HEIDEGGER, Martin. **O caminho da linguagem**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 219.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Nomenclatura gramatical brasileira 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 207 p.

HISTÓRICO. Disponível em: <https://www.novapetropolis.rs.gov.br/pagina/historico>. Acesso em: 03 fev. 2020.

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 120p.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: Acesso em: 23 out. 2011.

JAUSS, H. R. A estética da Recepção. In: LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Forense Universitária, 2008, 382p.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008a. 294 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor – aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000. 82p.

KLEIMAN, Angela . **Leitura, ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Ed. Pontes, 2008b. 213 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 134 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 239 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 168 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 214 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. 220 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 6. ed.. São Paulo: Contexto, 2002. 168 p.

KOCH, Ingedore Villaça; VILELA, Mário. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001. 565 p.

KOOGAN, Abrahão; HOUAISS, Antônio. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Delta, 1994.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação.

Cadernos de Pesquisa, n.106, p. 129-157, mar.1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. 156p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008. 112p.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001. 128 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009a. 374 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009b. 144p.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive...o professor que não fui...** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 246 p.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 172.

LOIS, Lena Vilanova. **Teoria e prática da formação do leitor: o uso da literatura em sala de aula**. Salvador: Instituto Newton Rique, 2001. 149 p.

MAIGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 238 p.

MAIGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 192p.

MAIGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; UNICAMP, 1997. 198 p.

MAIGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 155 p.

MALI, Taylor. **Um bom professor faz toda diferença**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013. 128 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012. 96 p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 93 p.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003. 1127 p.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. São Paulo: L&PM Pocket, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295 p.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. *In*: CAVALCANTE, MÔNICA M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 85-130.

MIRANDA, Carlos; RIGOTTI, Gabriela. **Educação do olhar: leitura**. São Paulo: Editora Global, 2010. v.1, 128 p.

MIRANDA, Carlos; RIGOTTI, Gabriela. **Educação do olhar: leitura**. São Paulo: Editora Global, 2010. v. 2, 172 p.

NASCENTES, Antenor *et al.* **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. Brasília: Ministro de Estado da Educação e Cultura, 10 p.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000. 1037 p.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al* (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 231 p.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Fundação Municipal De Educação. **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental, uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Fundação Municipal De Educação, 2010. 123 p.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 119 p.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. 229 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998. 208 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: UNICAMP, 2002. p.189.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 118 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2007. 100 p.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (Copyright, 1993). 167 p.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002. 380 p.

PETIT, Michéle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009. 299 p.

QEDU. **Use dados: transforme a educação**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 04 jan. 2020.

ROIPHE, Alberto; FERNANDEZ, Marcela Afonso. **Gêneros textuais: teoria e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. 140 p.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações – ensaios de hermenêutica**. Porto: Rés,

ROSA, J. Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Leonor W. dos; CAVALCANTE, Mônica. Referenciação: *continuum* anáfora-dêixis. **Revista Interseções**, ano 7, v. 12, n. 1, p. 224-246, maio 2014.

SARTRE, Jean Paul. **As palavras.** 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia". In: **Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil**, 12, 2000, Campinas. São Paulo: ALB, 2000/07. p. 3203-3225.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Global, 2001. 157 p.

SILVA, Conceil Correa da Silva; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos.** 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. 23 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola** – pesquisas X propostas. 2 ed. São Paulo: Ática, 2008a. 92 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola:** traumatismos educacionais. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 76 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da . **Criticidade e leitura.** 2. ed. São Paulo: Global/ABL, 2009. 105 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leituras aventureiras** – por um pouco de prazer (de leitura) aos professores. São Paulo: Global/ABL, 2008b. 118 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura na escola.** São Paulo: Global/ABL, 2008c. 109 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Leitura** – perspectivas interdisciplinares. 5 ed. São Paulo: Ática, 1999. 115 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia** – ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, ABL, 2008. 72 p.

SILVESTRE, Maria de Fátima Barros; BRAGA, Regina. **Construindo o leitor competente** – atividades de leitura interativa para a sala de aula. 3. ed. rev. São Paulo: Global, 2009. 95 p.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa: ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 9. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019. 98 p.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. 264 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003. 239 p.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 245 p.
- VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.
- VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. 61 p.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins fontes, 1998.
- VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 273 p.
- WHITE, Leslie. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.
- YUNES, Eliana. **Professor leitor, uma aprendizagem e seus prazeres**. Curitiba: Hum, 2016. Edição Kindle.
- WARNING, Rainer (coord.). **Estética de la recepción**. Espanha: Visor, 1989.
- ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. (Coleção (Com)textos da educação).
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2011. 485 p. Edição EPUB.

APÊNDICE A

- **Professores, Gestores da Equipe Técnico-Pedagógica dos Municípios e Alunos**

REGISTROS DE MEMÓRIAS...
DEPOIMENTOS
"A VOZ/VEZ DO LEITOR"

“NÃO GOSTO DE LER” OU “EU, UM(A) LEITOR(A) FRUIÇÃO”?

Em meu percurso de leitor(a),

Eu era _____

Acontecimentos que me marcaram muito _____

Hoje, _____

LER,

PERCURSOS

1-Que histórias você gostava de ler na sua infância? Por que elas representavam um atrativo para você?

2-Existe alguma história que mais marcou você, a ponto de desejar, a partir dela, mais e mais leituras? Se possível, mencione qual foi essa leitura.

3-De que forma a leitura foi introduzida em sua vida? Através de quem? Em que ambiência?

4-O que você acredita que foi fundamental para despertá-lo(la) para o prazer de ler? Você se considera um leitor fruíção, em que a/as leitura/s é/são capaz/es de provocar um prazer, encantamento que proporcione/m um momento único e singular?

5-Comente o que foi mais importante, sob a sua perspectiva, no seu percurso de leitor?

6-Atualmente, quais são as suas preferências de leitura? (Se possível, mencione alguns títulos.)

7-Você abandonou as suas preferências iniciais? (Considerar desde as suas primeiras leituras ou memórias.)

O que você acredita haver influenciado nisso em sua trajetória de leitor?

8-Se você fosse escolher hoje um livro para ler, preferiria:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> contos | <input type="checkbox"/> romance romântico |
| <input type="checkbox"/> crônicas | <input type="checkbox"/> romance baseado em fatos reais ou em problemas sociais |
| <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos | <input type="checkbox"/> outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> poemas | |

- () romance de ação/aventura
() romance de ficção científica
() romance de terror

9-Quantos livros você crê ler por ano? Imagine uma soma aproximada, pensando em seu movimento de leitura por mês em um ano.

10-Espaço livre para você comentar o que pensa sobre a importância da leitura ou fazer qualquer observação de seu interesse sobre o assunto.

11-Qual o papel de um professor que se denomine dinamizador de leitura, independentemente do componente curricular com que atue?

12-Como você diferencia, aproximando ou não, o HÁBITO da leitura e o PRAZER da leitura?

13-Mencione o que você está lendo atualmente (literários, teóricos, etc.)

14-Imagine-se em uma situação em que você deverá seduzir e convencer seu aluno a ler, por exemplo, um determinado livro/história.

15-Na situação planejada, o que você faria e falaria nesse momento de interlocução citado na questão anterior?

16-Na sua opinião, há diferença entre ler ou contar uma história aos seus alunos? Caso indique que sim, qual seria?

Componente Curricular/Disciplina de Atuação: _____/Idade: _____
Escola: _____/Cidade/Estado: _____

Obs.:

O roteiro para os depoimentos dos Gestores Municipais apresenta, por acréscimo ao modelo anterior, o seguinte item:

A VISÃO DO GESTOR PÚBLICO

Relato sobre a experiência do A VOZ/VEZ DO LEITOR na Rede Municipal de Niterói – 2010 a 2012

APÊNDICE B

● Alunos

...E DEPOIS DE PARTICIPAR DO PROJETO

A VOZ/VEZ DO LEITOR: um diálogo entre a formação do professor e do aluno no universo da leitura/fruição...

Escola _____

Aluno participante: _____

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Turno: _____

1- A partir do momento em que você começou a participar do projeto “A voz/vez do leitor”, como a leitura passou a ser pensada por você?

- A) () Eu, até então, não gostava de ler, mas mudei de opinião.
- B) () Eu já gostava de ler e continuei gostando com a mesma intensidade.
- C) () Passei a gostar de ler.
- D) () Passei a gostar muito de ler.
- E) () Eu não gostava de ler e continuo não gostando.

2- Com que frequência, atualmente, você lê livros escolhidos por você mesmo(a)?

- A) () Todos os dias.
- B) () De segunda-feira à sexta-feira.
- C) () Somente nos finais de semana.
- D) () Em dois ou três dias por semana.
- E) () Somente quando estou na escola.

3- O que você acredita que foi importante, no decorrer da leitura de que você participou no projeto, para descobrir ou redescobrir o prazer de ler?

Obs.: Você pode assinalar mais de um item.

- A) () A possibilidade de ler o livro que eu escolhi.
- B) () As atividades que realizei com meus colegas do círculo, junto com o (a) dinamizador (a).
- C) () As descobertas que eu pude fazer através da leitura, assim como as surpresas que a história trouxe para minha vida.
- D) () O que pude aprender com o que li.
- E) () A leitura ter passado a ser um momento interessante de diversão.
- F) () A chance de me sentir na própria história ou de me identificar com alguma personagem.
- G) () A aventura de viver algo novo, realmente diferente do que vivo a cada dia.
- H) () Ainda não descobri o prazer de ler.

4- Com relação à leitura do livro no projeto, você considerou:

- A) () fácil.
- B) () que houve dificuldades.
- C) () difícil.

- Se você considerou algumas dificuldades, escolha as alternativas que as indicam:
() texto muito longo.

- () dificuldade de concentração.
- () vocabulário difícil.
- () letra muito pequena.
- () desinteresse pelo assunto.
- () falta de costume com esse tipo de leitura.
- () linguagem (modo de contar a história) complicada.

5- Se você encontrou dificuldades, elas foram superadas por você no decorrer da leitura e das orientações do (a) dinamizador(a), ou seja, do(a) professor(a) que trabalha o projeto com você em sua escola e em seu turno?

- A) () Sim.
- B) () Não.

6- Sua família também participou de algum momento de sua leitura?

- A) () Sim.
- B) () Não.

Como? Obs.: Você pode assinalar mais de um item.

- () Lendo junto.
- () Incentivando a leitura.
- () Conversando sobre a leitura do livro.
- () Produzindo comigo textos ou outras possibilidades de expressar a minha leitura na roda de culminância da primeira etapa do projeto.
- () Colaborando e valorizando tudo o que eu produzi a respeito da leitura.

7- O que você acredita que facilitou sua leitura?

Obs.: Você pode assinalar mais de um item.

- A) () Poder ler mais devagar, pois fiquei bastante tempo com o livro comigo e me tornei dono do livro do círculo de que participei.
- B) () Rer ler o texto quando eu achasse necessário, voltando a passagens que trouxeram mais dificuldade de leitura.
- C) () Anotar o que não compreendi para perguntar a alguém (familiar, dinamizador/dinamizadora do projeto, outro professor/professora).
- D) () Prestar mais atenção em imagens que ajudem a compreender a(s) história(s).
- E) () Esclarecer as dúvidas a respeito do vocabulário.

8- Assinale o que você achou difícil na leitura do livro que você escolheu.

Obs.: Você pode assinalar mais de um item.

- A) () História longa.
 - B) () Vocabulário difícil.
 - C) () Letra miúda.
 - D) () Falta de interesse pelo assunto da história.
 - E) () Falta de costume com a leitura ou com esse tipo de leitura.
 - F) () Outra razão diferente das anteriores: _____
-

9- Considerando tudo o que você acha fundamental (mais importante) para ser um bom leitor, o que estaria em primeiro lugar, em sua opinião?

- A) () Ler muitos textos diferentes e de veículos variados (livros, jornais, revistas, sites, entre outros)
- B) () Ler com concentração.
- C) () Descobrir o prazer na leitura.
- D) () Conversar com alguém ou com um grupo sobre os livros lidos.

ANEXO A – Ambientação dos Encontros



ANEXO B – Interações com professores e com alunos



ANEXO C – Escola Sem Muros: exemplos de situações amostrais da participação ativa das famílias em momentos de leitura e de produção

Livro *Menina Mãe*

Achei o livro maravilhoso; uma história emocionante e... real!



Fala sobre uma menina que ficou grávida aos 13 anos, o que é uma situação muito difícil nessa idade. Bom, essa experiência aconteceu na minha família, com a minha mãe. Ela me teve aos 13 anos. Meninas, assim, são incapazes de esperar o momento certo e sorrirem para a vida. Com a minha mãe foi uma coisa muito complicada. Minha família não queria aceitar a gravidez. Mas uma pessoa estava sempre ao seu lado: meu pai. Isso fez a diferença. Ele estava sempre junto, ao contrário dos demais que só sabiam julgá-la.

O tempo passou, eles acabaram aceitando, eu nasci, e hoje sou uma menina muito feliz e com pais maravilhosos. Uma história que deu certo: Mas nem todas têm um final feliz.

Lanna de Souza Moraes (GR 7B)

Mãe,
Faça parte também da nossa Roda de Leitura, do nosso Projeto a Voz/vez do Leitor. Conte para nós um pouco da sua história, de como é ser Mãe (dificuldades, alegrias, dúvidas, esperanças...).

Amo Você.

Aluno: Lanna de Souza Nome da mãe: Luci mila
Turma: GR 7B Dinamizadora: Luci mila

Eu não sei bem por onde começo, pois é muito difícil escrever sobre nós mesmos, mas para quem um dia for ler essas linhas aqui vai o meu recado.

Fui mãe aos 14 anos de idade, o meu parto não foi fácil, e quase morri. Passei e passo muitas dificuldades para criar minha filha, a quem amo de paixão.

Quando se é mãe muito fazem como eu fui, tudo é muito novo, primeiro sorriso, o primeiro mamão, o primeiro abraço, os primeiros passos, tudo é perfeito e agente acha que vai ter um momento para sempre. Mas ai eles começam a crescer e a mesma responsabilidade como mãe aumenta.

Hoje a minha filha tem 12 anos e quem sabe já até pensa em namoro e eu fico deitada só de pensar nisso, mas

sems muito amigas e sei que ela vai me contar quando chegar a hora. Tempo para que ela não venha passar pelas mesmas dificuldades que passei, e espero que ela seja muito feliz assim como eu.

to desejo que todas as mães tenha uma filha igual a minha (pois ela vale ouro)

Luci mila de S. Santos
a mãe mais feliz do mundo

ANEXO D – Divulgações de produções dos alunos

Parte 1

MINISTÉRIO DA CULTURA
Presidência da Biblioteca Nacional

FOLHA DIRIGIDA

CADERNO DE EDUCAÇÃO | FOLHA DIRIGIDA 5
3 e 9 de julho de 2012

INCENTIVO | Rede municipal de Educação de Niterói lançou, no último dia 27, sua coletânea de redações

Projeto Redação 2011

Niterói lança livro do Redação 2011

Autores destacaram a emoção de terem seus textos publicados em um livro

ELSON DE SOUZA
elson.souza@folhadirigida.com.br

Os estudantes que participam e são selecionados no Projeto Redação, promovido pela Folha Dirigida, em parceria com as instituições participantes e com o apoio institucional da Fundação Biblioteca Nacional, têm a oportunidade de experimentar o sentimento de ser coautor de uma obra. Entretanto, os autores da edição de 2011 na rede municipal de Niterói tiveram a chance de viver uma experiência única. O lançamento do livro na última quarta-feira, dia 27, ocorreu durante o 3º Salão de Leitura da cidade, um evento especialmente voltado para o fomento de novos leitores.

Na sala onde a obra das escolas municipais foi lançada, a plateia assistia ansiosamente à cada homenagem às turmas de autores. Pais, estudantes e frequentadores do Salão de Leitura se emocionaram com o depoimento de alunos

e professores, além da declamação de poesias e apresentação de uma mesa-redonda especialmente preparada para o evento.

Para o estudante Wanderlei Acanci, o momento tinha um significado especial. Longe do estudo há vários anos, Wanderlei retomou à formação básica através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Maestro Heitor Villa Lobos. O que o aluno não esperava é que o incentivo de uma dinâmica

zadora do projeto renderia a publicação do seu texto.

"O lançamento desse livro me incentivou muito a concluir meus estudos. Anualmente, faço Informática e estou desenvolvendo projetos de sustentabilidade e reciclagem, que também podem ser publicados nos próximos meses", conta Wanderlei Acanci, que fez sua redação a partir da obra "A menina que roubava livros", do escritor Markus Zusak. Quem também assistia ansiosamente ao evento era o jovem Wyllyam Muniz, 16 anos. O estudante também teve sua crônica selecionada para o Projeto Redação e estava lançando um livro pela primeira vez. Segundo o jovem, falaram palavras quando ele recebeu a notícia de que tinha sido selecionado entre os alunos de toda a rede municipal de Niterói.

"Eu fiquei muito surpreso. Cheguei a pensar 'Logo eu? Não sabia o que fazer na hora. Não imaginava que minha redação faria esse sucesso e que seria publicada em um livro'", conta Wyllyam Muniz, que pretende aproveitar a oportunidade inédita de ser um coautor para reavaliar seus planos para o futuro.

Já a adolescente Geovanna da Silva, 13 anos, sente-se mais motivada a escrever após o lançamento do livro. A estudante chegou cedo ao evento, acompanhada da avó Maria Lúcia Silva, que estava muito emocionada.

Para Geovanna, a oportunidade de, pela primeira vez, ser coautora de uma obra, ficará para sempre na memória.

"Eu estou me sentindo muito feliz. Esse momento é especial para mim, pois é o primeiro livro que eu lanço. Não imaginava que teria esse sucesso ao escrever minhas redações, pois não tenho muita prática e gosto um pouco de leitura", disse a estudante, que prefere os livros de terror.

Emoção também para os pais e os familiares

O lançamento do livro do Projeto Redação 2011 foi um momento de muita emoção. Se, para os estudantes, o evento representava uma grande conquista, para pais e responsáveis, o sentimento era de recompensa. Com olhares atentos, todos acompanhavam as homenagens prestadas aos filhos, netos e sobrinhos.

Sentando na plateia que acompanhava a premiação, José Roberto Muniz, pai do estudante Wyllyam, era só orgulho. "Para mim, como pai, é uma satisfação muito grandiosa o trabalho de um filho publicado em um livro de tamanha importância, como o da rede municipal. Espero que esse projeto continue por muitos e muitos anos", disse.

Estudante na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), José Roberto lembra da satisfação que teve ao ouvir a crônica escrita pelo filho, enquanto participava de uma roda de leitura.

João Roberto não escondia o orgulho em ver o filho Wyllyam ser homenageado.

Maria Lúcia, ao lado da filha Geovanna.

apresentada destacou o orgulho da conquista da neta, agora coautora de um livro com as melhores produções de Niterói.

"Esse é um momento de grande alegria, pois recompensa o nosso sacrifício. É uma emoção muito boa incentivá-la e vê-la atingir esse objetivo na vida, que é muito importante. Vou guardar esse dia na memória, pois, para mim, é muito especial poder participar disso", destacou Maria Lúcia Silva, orgulhosa, ao lado da neta.

Muito além do que uma simples premiação, o Projeto Redação também serve de motivação não só para os alunos, mas também para os responsáveis. Através da iniciativa, os jovens também podem revelar novos talentos que ainda não tinham sido instigados. É esse momento de descoberta e entusiasmo que...

Coordenadoras destacam saldo positivo do Projeto

Organizar e aplicar uma atividade como o Projeto Redação maior nas próximas edições.

Estudantes puderam ler redações que fizeram para o público, no evento

Wanderlei salienta que sente-se mais incentivado a estudar

Nádia Enne: "Projeto foi mais uma ação de incentivo à leitura e escrita"

Marizeth dos Santos considerou satisfatória a adesão dos alunos

Parte 2

Emoção também para os pais e os familiares

O lançamento do livro do Projeto Redação 2011 foi um momento de muita emoção. Se, para os estudantes, o evento representava uma grande conquista, para pais e responsáveis, o sentimento era de recompensa. Com olhares atentos, todos acompanhavam as homenagens prestadas aos filhos, netos e sobrinhos.

Sentando na plateia que acompanhava a premiação, José Roberto Muniz, pai do estudante Wyllyam, era só orgulho. "Para mim, como pai, é uma satisfação muito grande ver o trabalho de um filho publicado em um livro de tamanha importância, como o da rede municipal. Espero que esse projeto continue por muitos e muitos anos", disse.

Estudante na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), José Roberto lembra da satisfação que teve ao ouvir a crônica escrita pelo filho, enquanto participava de uma roda de leitura. Na ocasião, reconheceu que o texto tinha sido escrito pelo filho antes mesmo de a professora revelar o nome do autor.

A experiência proporcionada pelo Projeto Redação foi tão especial para ambos que o pai sente-se mais motivado em concluir os estudos. "Ver essa con-



quista dele me incentiva, com certeza. Inclusive, estou terminando o ensino médio. Espero que o projeto também o incentive a continuar estudando", afirmou José Roberto.

Quem também acompanhou a entrega dos livros foi Maria Lúcia Silva, avó de Geovanna. Com os olhos cheios de lágrimas, a

apostada destacou o orgulho da conquista da neta, agora coautora de um livro com as melhores produções de Niterói. "Esse é um momento de grande alegria, pois recompensa o nosso sacrifício. É uma emoção muito boa incentivá-la e vê-la atingir esse objetivo na vida, que é muito importante. Vou guardar esse dia na memória, pois, para mim, é muito especial poder participar disso", destacou Maria Lúcia Silva, orgulhosa, ao lado da neta.

Muito além do que uma simples premiação, o Projeto Redação também serve de motivação não só para os alunos, mas também para os responsáveis. Através da iniciativa, os jovens também podem revelar novos talentos que ainda não tinham sido investigados. É esse momento de descoberta e é realmente muito prazeroso para estudantes e familiares.

"Não imaginava que minha neta tinha tanta habilidade com a escrita porque ela não é muito animada. Mas eu sempre incentivei muito a Geovanna a estudar. Tudo o que ela dependeu de mim e que estiver no meu alcance, vou fazer por ela", afirma Maria Lúcia Silva.



Nádia Enne: "Projeto foi mais uma ação de incentivo à leitura e escrita".

Marizeth dos Santos considerou satisfatória a adesão dos alunos

Coordenadoras destacam saldo positivo do Projeto

Organizar e aplicar uma atividade como o Projeto Redação em uma rede tão extensa quanto a de Niterói não é tarefa fácil. E, ao fim de mais uma edição do concurso, resta avaliar os resultados e o envolvimento de alunos e professores. Para as coordenadoras Nádia Enne e Marizeth dos Santos não restam dúvidas: o saldo da edição 2011 é muito positivo.

"O concurso foi muito importante, pois nossos estudantes são agora alunos escritores. Participar do Projeto Redação foi mais uma ação de incentivo à leitura e escrita que a rede municipal desenvolve como política de formação de leitores", afirmou Nádia Enne, coordenadora do projeto na Fundação Municipal de Educação (FME).

Ao longo do último ano, diversos temas foram trabalhados nas escolas municipais de Niterói. Através do projeto, os alunos puderam escrever sobre os países sul-americanos, holocausto, intolerância, entre outros. De acordo com Marizeth dos Santos, coordenadora de Língua Portuguesa da FME, as diversas ações de incentivo à leitura aplicadas na rede permitiram o sucesso do concurso.

"Reunimos nessa edição uma série de produções de alunos não só a partir da proposta inicial do Projeto Redação em si, mas também das várias iniciativas que permeiam as ações da rede municipal", disse a coordenadora, que considera satisfatória a adesão dos alunos, mas espera que ela seja ainda

maior nas próximas edições. "Uma das provas do sucesso do Projeto Redação na rede municipal, segundo as coordenadoras, é a qualidade dos textos produzidos. Para Marizeth dos Santos, uma das tarefas mais difíceis do concurso é selecionar os textos que serão publicados no livro. Isso ocorre graças ao trabalho de leitura e pesquisa realizados junto às turmas, conforme aponta Nádia Enne.

"A pesquisa foi grande, os textos ficaram bastante interessantes e grandes também, o que significa que os estudantes conseguiram reunir muitas informações", afirma a coordenadora Nádia Enne, que também destaca o trabalho de motivação realizado junto aos alunos.

Além de toda essa avaliação positiva, um diferencial marcou a fechamento da edição 2011 do concurso, fruto da parceria entre a Folha Dirigida e a Secretaria Municipal de Educação. A oportunidade de realizar o lançamento da coletânea de redações durante o 3º Salão de Leitura de Niterói certamente deu ainda mais entusiasmo aos novos escritores.

"Esse é um marco importante já que nós temos um evento que prioriza a leitura, uma celebração disso em Niterói. E nada mais justo do que contemplar o trabalho dos nossos alunos, que são leitores e escritores, e também a ajuda dos dinamizadores que propiciaram as atividades para a produção dos textos", afirmou Marizeth dos Santos.

Para os professores, evento também foi especial

O Projeto Redação é uma iniciativa desenvolvida ao longo de todo o ano letivo e reúne várias atividades de escrita e leitura. Nesse sentido, um personagem tem um papel decisivo no sucesso do concurso: o professor. Responsáveis por incentivarem os estudantes, esses profissionais também encontram na festa de lançamento dos livros um momento de satisfação por concluir um longo trabalho.

Dinamizadora do concurso desde 2010, a professora de Língua Portuguesa Wanda Lúcia Hartoff revela que não consegue imaginar o colégio onde trabalha sem a participação no Projeto. No entanto, no início do trabalho como dinamizadora na Escola Municipal Altivo César, a professora Wanda Lúcia não tinha uma expectativa tão otimista.

"Eu achava que, por ser leitura, os alunos iriam rejeitar. Mas isso não aconteceu. Foi um projeto que chegou para enriquecer as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, nós temos parceiros de outras áreas na escola que nos ajudaram no dia a dia", afirmou.

Durante o ano, os dinamizadores desenvolvem atividades de sensibilização dos estudantes para que eles se interessem pela leitura. Em seguida, os jovens participam de atividades expres-



Lina Beckmann: "Felicidade vem da descoberta de novos talentos".



Concurso superou as expectativas da professora Raquel Maia



Projeto enriquece as aulas de Língua Portuguesa, diz professora Wanda Lúcia

sar suas opiniões a respeito do livro. Segundo a professora Raquel Maia, a culminância de todo esse trabalho, o lançamento do livro, contribui para que os alunos entendam a importância de se investir na educação.

"Os adolescentes e crianças são imediatistas. Então, é maravilhoso que eles tenham a oportunidade de ver a amostra do que o investimento na leitura vai proporcionar futuramente. Para o aluno, ver seu texto publicado em um livro é uma amostra do belo futuro que terá pela frente", disse Raquel Maia, que também é dinamiza-

dora da Escola Municipal Rachide da Glória Salim Saker.

Esse resultado não deixa somente os pais e estudantes felizes. O momento é de satisfação também para os profissionais que se envolvem no projeto. Para a professora Lina Beckmann, o orgulho de ver seus alunos publicando um livro é tão grande quanto se fosse ela fazendo o mesmo. E essa felicidade não vem só da materialização de um trabalho, mas também da descoberta de novos talentos.

"Uma coisa curiosa é que os alunos que participaram desse

www.cursoprogressao.net
CURSO Concursos Militares Pré-Vestibular