

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES: DAS EXPERIÊNCIAS INICIAIS DE LEITURA ÀS PRÁTICAS QUE DESENVOLVEM EM SALA DE AULA

Juliana Fermino Pinto¹ e Sérgio Fabiano Annibal²

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar análise dos dados coletados para a pesquisa de um estudo sobre as representações sociais (Chartier, 1990) de um grupo de seis docentes de Língua Portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas, acerca do ensino, da literatura, da leitura e da formação de leitores no ambiente escolar. Utilizamos para isso o método autobiográfico - Nóvoa e Finger (2010), Josso (1995), Souza (2006) - e, a partir das representações desses docentes, discutimos como tendências de ensino de leitura e de literatura surgem entre os professores, problematizando-as por meio de um debate teórico e metodológico. Como resultado, buscamos contribuir para a reflexão de outros professores interessados no debate acerca do ensino da leitura e da literatura na educação básica.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Formação de leitores; Representações sociais; Professores.

TEACHER'S SOCIAL REPRESENTATIONS: FROM INITIAL READING EXPERIENCES TO THE PRACTICES THEY DEVELOP IN THE CLASSROOM

Abstract

The objective of this article is to present an analysis of the data collected for the research of a study on the social representations (Chartier, 1990) of a group of six Portuguese-speaking teachers, from the final years of elementary education in public schools, about teaching, literature, reading and the training of readers in the school environment. For this, we use the autobiographical method - Nóvoa and Finger (2010), Josso (1995), Souza (2006) - and, based on the representations of these teachers, we discuss how trends in the teaching of reading and literature arise among teachers, problematizing them through a theoretical and methodological debate. As a result, we seek to contribute to the reflection of other teachers interested in the debate about teaching reading and literature in basic education.

Keywords: Reading; Literature; Training of readers; Social representations; Teachers.

¹ Doutoranda em Letras (UNESP-Assis), professora da rede municipal de ensino de Ourinhos-SP, grupo de estudos e pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de professores (GEPLENP), juliana.fermino.letras@gmail.com.

² Doutor em Educação (UNESP-Marília), professor assistente doutor do Departamento de Educação da UNESP-Assis, grupo de estudos e pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de professores (GEPLENP), sergio.annibal@unesp.br.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO: DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LECTURA INICIAL HASTA LAS PRÁCTICAS QUE DESARROLLAN EN EL AULA

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un análisis de los datos recopilados para la investigación de un estudio sobre las representaciones sociales (Chartier, 1990) de un grupo de seis profesores de habla portuguesa, de los últimos años de la educación primaria en las escuelas públicas, sobre la docencia, la literatura, la lectura y la formación de lectores en el ámbito escolar. Para ello utilizamos el método autobiográfico - Nóvoa y Finger (2010), Josso (1995), Souza (2006) - y, a partir de las representaciones de estos docentes, discutimos cómo surgen entre los docentes las tendencias en la enseñanza de la lectura y la literatura. , problematizándolos a través de un debate teórico y metodológico. Como resultado, buscamos contribuir a la reflexión de otros docentes interesados en el debate sobre la enseñanza de la lectura y la literatura en la educación básica.

Palabras-clave: Leer; Literatura; Formación de lectores; Representacionessociales; Maestros.

Introdução

Compartilhamos aqui uma análise de resultados de pesquisa, cujo objetivo principal foi compreender, por meio das narrativas de docentes de Língua Portuguesa, atuantes na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, quais são suas representações sociais sobre leitura literária, ensino da literatura e formação do leitor literário na escola. Além disso, buscamos mapear e refletir acerca das articulações entre tais representações e os encaminhamentos dados às suas ações pedagógicas em sala de aula.

Guiados pela questão sobre como os professores de Língua Portuguesa percebem o ensino de literatura e a formação de leitores literários, nos anos finais do ensino fundamental, formulamos alguns pressupostos teóricos, que se mantiveram ou perderam sentido durante o processo de escuta e análise das narrativas produzidas por esses profissionais. No início da investigação, partimos da ideia de que as práticas pedagógicas estavam relacionadas às histórias e experiências de leitura dos professores, que recorriam às suas vivências como alunos da educação básica ou de outros círculos socioculturais, como suas famílias, seus amigos e suas religiões, por exemplo.

Esses pressupostos partem do ideário de que os professores buscam caminhos mais estáveis para o ensino, a partir de propostas pedagógicas que considerem mais confortáveis, uma vez que, por um lado, já as experimentaram, enquanto alunos da educação básica, e, talvez, por isso, tendam a reproduzi-las; e, por outro lado, julguem-nas mais confortáveis

porque podem permitir um controle do conteúdo por meio do uso de livros didáticos ou materiais didáticos que garantam justamente a ideia de controle e de segurança da aula.

As narrativas autobiográficas, utilizadas como metodologia da pesquisa que originou esta reflexão, mostraram-nos histórias de vida dos docentes, o que possibilitou compreendermos mais seus processos de formação acadêmica referentes ao ensino da literatura, à formação leitora e à relevância das práticas de leitura em suas vidas. Ao mesmo tempo, as escolhas pedagógicas para tratar o objeto literário e a leitura fizeram-se claras.

Nesse sentido, Josso (1995) esclarece que o professor possui seus próprios saberes sobre o trabalho que desempenha e as narrativas autobiográficas são, então, um meio de reconhecê-lo como protagonista do seu próprio processo. Já Nóvoa e Finger (2010) consideram que possibilita articular situações e atualizar-se a partir da reflexão de suas ações, ou seja, o ato de narrar sobre si gera um caminho de possível transformação de práticas e identidade. Além disso, Souza (2006) pondera que com as narrativas conseguimos descobrir práticas, saberes e sentimentos desses sujeitos, abrangendo questões pessoais e profissionais que possibilitam conhecer mais a respeito das “relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, buscar entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (SOUZA, 2006, p. 136).

Nessa perspectiva, selecionamos seis professores, a partir do critério de estarem em atuação na rede pública de ensino, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Devido aos cuidados éticos de proteção de identidade, os participantes foram nomeados da seguinte forma: professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5 e professor 6 (ou P1, P2, P3, P4, P5 e P6). Eles foram entrevistados, a partir de um roteiro de entrevista que possibilitou a exposição de suas memórias e representações sociais acerca da leitura e da literatura e seu ensino, dentro e fora da escola e para além dos discursos teóricos e metodológicos, já convencionados sobre a temática.

Por meio da compreensão da história de formação desses professores e de suas representações e práticas de leitura, conseguimos refletir sobre caminhos e experiências que podem colaborar para esclarecer seus contextos atuais de ensino da literatura, de leitura e de formação do leitor literário. Os relatos autobiográficos expostos neste texto tornam possível analisar algumas relações que se dão entre as experiências de práticas de leitura literária pessoais e suas atividades profissionais de ensino de literatura.

O ensino de literatura na perspectiva das histórias de vida

De maneira geral, as memórias trazidas pelas narrativas mostraram que a família, a escola e a tradição oral colaboraram para as práticas de leitura literária dos professores entrevistados, contribuindo, conseqüentemente, para a formação de um repertório ou de um gosto pela leitura.

Percebemos as influências da escola e dos professores que disponibilizavam livros aos seus alunos, das famílias que os tinham para ofertar aos filhos e da valorização da tradição oral nesses dois contextos. Esses foram eventos assinalados como marcantes na trajetória de nossos entrevistados em relação às suas formações como leitores. Entretanto, foi-nos narrado também que uma quase ausência de incentivo à familiaridade com a leitura literária estava nas famílias e, infelizmente, nas escolas. Tendo em vista o acesso negado aos bens culturais para muitos brasileiros, entendemos o panorama familiar de muitos entrevistados. O que causou estranheza foi a falta desse acesso na escola, instituição responsável, na nossa cultura, pela mobilização de capital cultural, dentre eles a leitura. Esclarecemos que, de forma alguma, responsabilizamos a escola, pois sabemos o que poderia ser-lhe mais oferecido para que pudesse ampliar potencialidades e capacidades de mobilizar capital cultural.

Em alguns casos, os professores tiveram, por meio das famílias, acesso aos livros e às bibliotecas. Porém, essa não foi a realidade da maioria, que nos contou que a escola foi determinante para esse contato, uma vez que, quando crianças, a leitura e os livros não faziam parte do cotidiano da família. De maneira geral, a marca comum entre todas as narrativas foi a prática de leitura oral, histórias contadas de memória ou lidas, que aconteciam na família ou na escola.

Em um único caso, a narrativa do Professor 2 aponta para um contato com muitos livros e a prática de leitura literária desde a infância: “Na minha casa sempre houve livros, meus pais são leitores. Eu sempre tive uma relação muito próxima com os livros e com a literatura”. Portanto, notamos que a trajetória de formação leitora desse professor foi influenciada por um contexto familiar, no qual a leitura literária era uma prática constante, o que nos aproxima dos pressupostos de Bourdieu (1998), especificamente, ao conceito denominado por ele como herança. Sendo assim, nas palavras de Bourdieu (1998, p. 86):

[...] a acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que

todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

A família potencializa e transmite, mesmo que não consciente, seu capital cultural aos descendentes, que poderão perpetuar algo desse contexto, pela identificação ou pelo respeito. No tocante à literatura, observamos que a formação leitora de P2 foi favorecida pela herança recebida de uma família, cujo capital cultural permitiu o acesso aos livros e o compartilhamento de práticas de leitura com leitores mais experientes, no caso os seus pais.

Nesse sentido, a trajetória de formação leitora é profundamente marcada pelo capital cultural a que os leitores têm acesso, pois um capital cultural, favorecido pela classe social, que possibilita o acesso à leitura e suas práticas, pode impulsionar a formação de leitores literários, ainda no ambiente familiar, enquanto a falta de acesso a tudo isso pode afastar os indivíduos da leitura literária. Em consequência, notamos que a própria ação docente também é regulada em função desse capital cultural a que os docentes tiveram acesso, isto é, influencia no tipo de ensino que podem oferecer aos seus alunos.

Ademais, destacamos que, mesmo para aqueles com acesso privilegiado aos livros, como P2, a tradição oral também foi, a princípio, o meio de acesso às histórias e obras. Esse é, então, um ponto em comum destacado nas narrativas, como verificamos também nesse trecho narrado por P1: “[...] a minha formação como leitor ela está totalmente ligada à escola. [...] as professoras que eu tive elas tinham uma rotina, assim, de ler todo dia uma história [...] e a gente ficava ali ouvindo e aprendendo o que era saber ler”.

Sobre essa oralização da leitura, recorremos a Chartier (2000) que explica que o ato de ler em voz alta, usado para fins literários ou pedagógicos, remonta à antiguidade; uma prática que, historicamente, antecede a leitura visual e silenciosa, que foi uma das revoluções da leitura ao longo do tempo. Entretanto, as narrativas apontaram que quando se trata da formação leitora, essa é, na maioria das vezes, iniciada pela leitura em voz alta como principal prática. Desse modo, acessamos a cultura escrita por meio da voz do outro, para depois termos oportunidades de leitura silenciosa, prática que permite o que as narrativas pontuaram como o encontro direto do leitor com o texto.

Conforme Chartier (2000), a leitura silenciosa oferece um dinamismo maior na leitura e a possibilidade de ler um número também maior de títulos. Por isso, entendemos que é também importante para a trajetória de formação dos leitores literários. Por um lado, com a leitura em voz alta, o professor tem o controle da explicitação, da interpretação, das emoções

e, desse modo, pode usá-la como meio de aproximar o leitor em formação com as obras, mostrando a estrutura, características, estabilidade e especificidades da língua.

Além disso, o ritual de uma forma de ler ocidentalizada também é reforçado pelas práticas escolares, à medida que o leitor percebe que sua cultura abre um livro de uma forma e não de outra, que o ato de ler está da esquerda para a direita e de cima para baixo, por exemplo.

Cabe-nos dizer que embora a leitura em voz alta seja importante, ela não pode ser a única prática, pois isolada e localizada na voz do outro (professor) não permite o contato direto do leitor com os aspectos linguísticos, textuais, formais, semânticos, o que contribui para compreender os textos, à medida que o que está inscrito poderá fundir-se, complementar-se e suscitar novos sentidos e representações a partir da efetivação da leitura silenciosa.

Notamos que a supervalorização da leitura em voz alta influencia sobre as maneiras como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, isto é, eles mantêm a prática da oralidade como principal recurso para o trabalho com a literatura e a formação de leitores literários. Alguns professores narraram também que se inspiram em seus próprios professores e as experiências de leitura que vivenciaram com eles no período escolar, adaptando-as para a realidade presente ou mesmo perpetuando-as por meio da repetição. “Minha professora do sexto ano [...] lia muitas histórias para nós. Eu me inspiro nela para trabalhar com os meus alunos”. (P4).

Nesse aspecto, observamos que emerge a representação social acerca da supervalorização da oralidade como sendo a prática mais significativa e relevante no tocante à formação leitora. Tal observação revela o que nos aponta Chartier (2000) ao dizer que a prática de ler pela voz do outro ainda não se apagou de nossa memória, isto é, a tradição oral ainda tem espaço e influência no nosso cotidiano: “Eu sempre uso a leitura em voz alta como forma de ensinar meus alunos, leio muito para eles e com eles”. (P6).

Além das representações sobre a tradição oral, outra semelhança das narrativas docentes são as visitas à biblioteca, principalmente, a biblioteca da escola. Isso nos aponta uma representação social comum entre eles sobre a biblioteca ser um espaço privilegiado para a formação de leitores: “[...] toda semana nós íamos até a biblioteca, levava uma sacolinha, lembro que a gente não podia sujar, [...] tinha as prateleiras que a gente podia olhar e escolher o livro que gostaria de ler”. (P1). É interessante observar que mesmo a pergunta tendo abordado a leitura literária, nossos entrevistados se referiam à leitura de maneira geral e ampla, não especificamente ao ato de ler literatura.

Para essa questão, amparamo-nos em Chartier (1998) e sua discussão sobre as bibliotecas francesas no período de 1850 a 1870, na qual destaca que o papel da biblioteca na sociedade é mais amplo do que ser apenas um depósito de livros ou mesmo um espaço de guarda, precisa ser um espaço privilegiado, capaz de assegurar a leitura como uma atividade pública. Os professores entrevistados confirmaram que as visitas à biblioteca marcaram suas trajetórias de leitura, sendo considerada como um espaço propício para a vivência de práticas de leitura e que funciona como um facilitador para a formação de leitores: “Na infância, frequentava muito a biblioteca da escola, influenciada por minha professora de português, depois comecei a fazer trabalho voluntário na mesma biblioteca porque é importante dar continuidade”. (P4).

O processo de formação leitora desses sujeitos foi influenciado, sobretudo, pelos pais e professores. Os professores dos primeiros anos da vida escolar são referência de incentivadores, mas o professor de Língua Portuguesa é lembrado como referência principal, mostrando, assim, sua importância em relação à formação leitora. No mesmo sentido, pais e avós que contavam histórias de memória, de contexto popular, folclórico, ou mesmo da história da família são lembrados como mediadores importantes: “Uma coisa que me marcou bastante, de quem me incentivou à leitura quando eu era bem pequena, foram as histórias que a minha mãe e a minha avó contavam. (P5).

Essa representação sobre os pais, avós e professores, especialmente o professor de Língua Portuguesa, serem lembrados como as principais influências, não é um dado exclusivo do estudo que originou este artigo. Annibal (2009), ao entrevistar professores de português do Brasil e de Portugal, notou que as famílias, principalmente as mães, podem influenciar as representações sociais que se constroem sobre a leitura e, até mesmo, sobre a escolha do curso de Letras e da profissão docente: “Diz que a leitura sempre esteve presente em sua vida. A mãe e as tias liam muito para ela e para as irmãs. [...] chegou à conclusão de que como gostava de ler e de poesia, o indicado era fazer Letras”. (ANNIBAL, 2009, p. 135).

A trajetória de formação leitora dos professores entrevistados apresentou semelhanças como as expostas até o momento, mas também houve muitas singularidades. Quando questionamos o P3 a respeito da sua formação leitora e as experiências mais significativas nessa trajetória, prontamente respondeu que: “[...] na escola eu não tive muito incentivo, minhas professoras, elas não liam para gente e, leitura era muito pouco, quando tínhamos aula de leitura, era bem pouco mesmo”. Portanto, surgiu também a representação

social de que a escola, muitas vezes, não possibilita oportunidades e experiências relevantes para a formação de um leitor de literatura.

Outra questão revelada na narrativa do P3 foi que a ausência dessas experiências poderia ter levado ao afastamento da leitura, no entanto, isso não aconteceu, pois no ambiente familiar encontrou livros que atendessem sua necessidade, mesmo que para sua mãe fossem inadequados. “[...] A minha mãe lia uns livros que não são bem aceitos pela sociedade de leitores, não são livros clássicos, não são literatura, porque eram Julia, Sabrina [...] ela não deixava eu ler, mas eu lia escondido”. (P3).

Chartier (1999) chama isso de rebeldia que, por vezes, acompanha a leitura e o leitor: “a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos”. (CHARTIER, 1999, p. 7).

Nesse ínterim, outra questão que podemos destacar é sobre as representações que acompanham a legitimação de algumas leituras, consideradas clássicas, em detrimento de outras, consideradas inadequadas para um bom leitor, tais como os romances de banca que marcaram algumas gerações de leitores, como os citados no trecho narrado pelo professor 3: Julia e Sabrina.

A partir da narrativa de P3, percebemos que a ausência de práticas voltadas para a leitura literária em sala de aula compromete a formação de leitores de literatura, ou seja, não tê-las pode afastar os alunos da leitura e da literatura e, caso eles não tenham outras oportunidades para aproximarem-se dos livros, esse distanciamento pode ser definitivo. Daí uma confirmação da importância da escola como instituição capaz de investir na mobilização de capital cultural, como a leitura, e seu papel indispensável de formar leitores literários.

A representação social sobre a ausência de práticas de leitura literária na escola revelou-se também na narrativa do professor 6, que assinalou a valorização de práticas automatizadas, chamada de leitura ideal, na qual o objetivo era juntar sílabas e formar palavras de uma cartilha. O ser leitor estaria associado a uma representação que destaca as práticas de leitura que são legitimadas pela escola, geralmente, aquelas que dizem respeito ao domínio do código e à boa locução, ligadas aos modelos tradicionais e tecnicistas de alfabetização.

Por meio das histórias das trajetórias de formação leitora, percebemos como as conformações sociais do passado, resgatadas pela memória narrada, colaboraram significativamente no processo de construção da disposição à leitura, além dos meios e os

modos de ler e a apropriação da leitura desses sujeitos, isto é, que contribuíssem para formação leitora deles. No mesmo sentido, revelaram-se também muitos aspectos sobre o contexto social que colaborou para a escolha de ser professor, como as influências e preferências que os aproximaram do curso de Letras.

Podemos afirmar, por exemplo, que as famílias de origem desses docentes, independentemente das condições econômicas, valorizavam a escola e exigiam um desempenho escolar disciplinado e de êxito, fator que colaborou para que passassem pela educação básica com bons rendimentos e participação nas aulas, tendo todos uma representação de si que remete ao modelo de ser um bom aluno.

Isso vem de encontro aos discursos produzidos socialmente de que aqueles que optam pelo magistério como profissão são pessoas que, em razão do baixo rendimento escolar, não conseguiram aprovações em outros cursos universitários, sobrando para eles as licenciaturas como a única possibilidade. A trajetória exitosa desses docentes na educação básica mostra que discursos como esses desconhecem a realidade dos professores, sendo usados apenas para atacar e desprestigiar a figura do docente diante da sociedade.

Os professores entrevistados optaram pela carreira docente não apenas por ser a possibilidade mais acessível no momento da escolha, mas também motivados por suas preferências e vontades. O que destacamos é que, talvez, cursar uma licenciatura tenha sido a possibilidade mais próxima da realidade desses docentes, contudo, não em razão de suas capacidades intelectuais, mas por diversas questões econômicas e sociais que os impediam, por exemplo, de optarem por cursos em instituições fora do município em que residiam, pois teriam dupla jornada de trabalho: a universidade e outro espaço laboral.

Entre as famílias com menos condições econômicas, os docentes foram mais incentivados a investirem na profissão como uma oportunidade de romper com o círculo familiar de pouco estudo e dificuldades de acesso a trabalhos que fossem mais bem remunerados. É o caso do P6, que afirma que a conclusão do magistério foi uma vitória de toda a família, pois nenhum familiar havia avançado tanto nos estudos; ter um professor como parte da família foi uma grande virada na vida de todos, que passaram a considerar que estudar era algo possível para eles.

Já nas famílias com melhores condições econômicas, os docentes foram questionados ou alertados a respeito da desvalorização da carreira, mas não foram impedidos de segui-la, pois havia na própria família referências e heranças da profissão, na figura dos pais, avós ou

tios, como é o caso do P2, por exemplo, cujos pais, professores, foram o principal exemplo da profissão.

Sendo assim, percebemos que a escolha profissional também passa pela herança dos familiares e do capital cultural que o sujeito recebe ao longo da vida. Isso vem, novamente, ao encontro dos pressupostos de Bourdieu (1998) que nos explica que algo que interfere no desenvolvimento dos indivíduos, inclusive em suas decisões sobre a vida escolar e a escolha profissional, é o capital cultural que possuem, isto é, o conjunto de bens culturais que um sujeito obtém é o que também colabora para um melhor ou pior desempenho na vida escolar e nas decisões sobre a carreira. Há uma relação entre a formação cultural, a trajetória social da família (avós, pais), e o desempenho escolar das crianças (filhos, netos). O capital cultural construído e oferecido pela família interfere na trajetória de formação de seus descendentes.

Os sujeitos entrevistados também narraram sobre as influências de professores com os quais tiveram uma boa relação quando eram alunos da educação básica e que, nesse sentido, serviram de referência e inspiração para suas escolhas profissionais, como nos casos de P1 e P3. Desde cedo, o P3 diz que percebeu ter facilidade para ensinar, ajudando a professora com os alunos que tinham dificuldades. O P1 admirava seus professores e gostava muito de ler e de ensinar outros colegas, contudo, justifica que sua escolha não foi guiada apenas por esse sentimento, pois também considerava a ideia de ser um jornalista, deixada logo de lado em razão de envolver dificuldades ainda maiores que aquelas já enfrentadas. Portanto, [...] “ser professor foi o caminho mais realista, pois eu não tinha condições de estudar longe, fora da minha cidade, e nem de pagar uma faculdade”.

Em relação à escolha específica pelo curso de Letras, notamos que todos os professores se identificavam muito com a disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, fator que colaborou para confirmarem tal escolha. Optaram pelo curso pela própria oportunidade de licenciatura, para seguir a carreira docente, pois desejavam lecionar a disciplina que mais apreciavam na escola. Identificavam-se também com a oportunidade de aprofundarem-se nos estudos sobre o que mais gostavam, a literatura, a gramática, por exemplo, que tanto seduzia-os.

Apesar de reconhecerem que o curso de Letras colaborou para o saber teórico específico da área, uma vez que avaliaram o curso positivamente, elogiando os saberes adquiridos em relação à teoria da literatura, por exemplo, revelaram que pouco leram de literatura, isto é, não viveram tantas experiências com a leitura das obras literárias e, ainda,

consideram que a formação metodológica, direcionada ao ensino da literatura, oferecida pela graduação, foi insuficiente para a realização na prática.

Por isso, tiveram que buscar meios para suprir essa fragilidade dos cursos de formação de professores, tais como cursos especializados, leituras, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, e troca de experiências com colegas para superar a ausência de uma formação mais específica para licenciatura. Essa troca vem ao encontro do que Bakhtin (2006) considera como uma essencial relação dialógica, pois os indivíduos constituem-se, exatamente, por meio do dialogismo, das relações sociais que participam, trocando experiências e construindo relações de sentidos. Logo, encontramos respaldo nas narrativas do P3: “Para chegar à maneira que ensino hoje [...] foi na experiência do dia a dia mesmo. [...] das ideias que eu pego dos meus colegas, conversando muito com quem tem mais experiência, quem tem mais bagagem de leitura do que eu”.

Todos os professores entrevistados contaram que não se sentiam preparados em relação ao ensino de literatura em suas aulas e de como colaborar com a formação de leitores literários, como vemos pelas palavras do P2: “[...] a teoria não foi aplicada a nenhuma realidade [...] seria muito melhor se na universidade as discussões teóricas já se aproximassem mais da realidade das escolas que é onde a gente atua depois que sai da faculdade”. Isso levamos, novamente, à hipótese de que os professores tendem a reproduzir práticas de ensino de literatura e leitura literária que vivenciaram como alunos na educação básica, em razão de não encontrarem subsídios teóricos e metodológicos em suas formações iniciais.

À vista disso, é pertinente trazer para o texto as contribuições de Perrone-Moisés (2006) sobre a constatação de um abismo entre o que muitas vezes é priorizado pelos cursos universitários que formam professores e as necessidades da educação básica. Segundo a autora, a preocupação dos professores universitários a respeito do que ocorre na educação básica limita-se, na maior parte das vezes, a constatar a realidade e lamentá-la, pois não reconhecem as possibilidades de usar a universidade para trazer propostas que podem colaborar para a transformação desse contexto, “propostas concretas para alterar um estado de coisas criticável” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19). O texto de Perrone-Moisés é de 2006 e parece-nos atual, no que se refere à formação de professores, de acordo com as narrativas analisadas.

Por essa razão, muitas formas de se lidar didaticamente com a leitura perpetuam-se no cotidiano escolar por meio de práticas estanques, todavia, aceitas e consagradas pela dinâmica das aulas, mesmo que pouco colaborem para a formação de leitores menos

automatizados, talvez. Essa lógica pode distanciar os alunos da leitura, já que, geralmente, destinam-se às leituras de consumo rápido e atividades de avaliação. Tal reflexão sobre a abordagem da leitura em ambiente didatizado, nos foi permitida a partir dos seguintes relatos:

[...] outras vezes levo os alunos à biblioteca e os deixo livres para fazerem suas escolhas. Defino uma data para apresentarem as fichas de leitura, o que leram para sala, para todo mundo conhecer mais histórias [...]. (P4).

[...] geralmente eu avalio depois da leitura porque assim todos se envolvem e leem. Às vezes quando eles sabem que não vai ter nota, desanimam e não participam, não dão atenção. Faço ficha de leitura, até provinha. Mas antes eu converso bastante com eles, não ler e já fazer prova. A gente conversa antes e depois marcamos essas atividades. (P6).

Após rememorarem suas trajetórias de formação como leitores e como professores, os entrevistados revelaram-nos que para suas aulas, as práticas de leitura vivenciadas na infância são mais lembradas que os subsídios e conhecimentos teóricos e metodológicos sistematizados durante o curso de Letras. Nesse sentido, as experiências de leitura vivenciadas na infância influenciavam a maneira como o sujeito se relaciona com a leitura e marcam suas concepções e opções sobre o ensino: “Eu sempre me pego fazendo algo que lembro que fizeram comigo durante a escola [...] é um pouco do que eu sei por experiência, junto com coisas que eu estudei e estudo”. (P5).

As narrativas evidenciaram representações sociais dos professores sobre leitura. Essas representações apontaram para um determinado tipo de aula de leitura, na qual o professor lê para seu aluno. No entanto, essa postura pode interferir na formação de leitores, pois tem-se que a relação locutor e ouvinte e a participação do estudante no ato de ler se dá pela voz do professor e não a partir de seu envolvimento individual e cultural com o texto. Além disso, o professor não é um sujeito passivo e neutro e, sendo assim, sua condução da leitura marca subjetividades, estilos e ideologias.

Em relação ao ensino de literatura, vimos que os professores entrevistados não têm a leitura literária como uma das principais em suas práticas individuais e profissionais e, com isso, não se amparam em saberes teóricos e metodológicos sobre esse ensino. Dizem não conseguirem investir em tempo para suas próprias leituras literárias. Ao contarem que não têm uma prática de leitura literária habitual e regular, os professores consideram-se inseguros em relação a seus saberes sobre esses textos e, por consequência, encontram dificuldades em escolher obras e metodologias que possam ser mais significativas e atrativas aos alunos.

No momento de ensinar, os professores relatam que recorrem às práticas de leitura vivenciadas na infância e na adolescência, que marcaram quem eles são como leitores e como professores, influenciando em suas decisões pedagógicas. Tais práticas constituem, portanto, suas representações (Chartier, 1990) sobre leitura, guiando suas práticas de ensino que se concentram, por um lado, em ideias intuitivas sobre ler para os alunos e com eles, indagá-los sobre o conteúdo das leituras; muitas vezes, usam como referência em suas aulas as leituras que fizeram na infância e adolescência, uma vez que relatam não lhes ser possível atualizar o repertório de leitura.

Por outro lado, os professores também seguem protocolos e práticas que permanecem na escola, ligados às propostas dos materiais didáticos e à ideia de conferir resultados por meio de atividades avaliativas de leitura. Tais práticas são muito usadas em razão de considerarem que não receberam uma boa formação inicial em relação a transformar saberes teóricos em práticas de ensino coerentes com a realidade das escolas e dos alunos que atendem.

Notamos que o ensino de leitura, que pode contribuir para formação de leitores, é consequência dos percursos de vida dos professores e alunos, não se trata apenas de aparatos formais, didáticos e metodológicos no momento da escolarização. No tocante aos entrevistados, o ensino perpassa representações sobre a família e as bibliotecas como importantes para suas formações de leitores, bem como de professores, pais e avós, que são lembrados como influenciadores que colaboraram para esse processo.

A formação leitora dos docentes é marcada pela leitura oral, por meio da escuta de histórias, contadas de memória ou lidas de algum livro, parlendas e poesia, por exemplo. Para eles, essas memórias representam práticas que os aproximaram da leitura e, conseqüentemente, colaboraram para formá-los leitores, por isso, talvez, por meio de suas práticas profissionais, repliquem essas lembranças com seus alunos, por considerá-las modelos de práticas de leitura eficientes na formação de novos leitores. Na sequência, apontamos algumas considerações sobre as narrativas de professores sobre o ensino de leitura e de literatura.

Considerações finais

A partir dos objetivos propostos para a análise das narrativas docentes, inicialmente sobre suas representações sociais acerca do ensino da literatura, da leitura literária e das

condições para formação de novos leitores de literatura nos anos finais do ensino fundamental, percebemos que os professores carregam um ideário amplo e geral acerca disso, uma vez que seus discursos pedagógicos não se concentraram em especificar a literatura, mas a leitura.

Identificamos quais atividades os docentes de Língua Portuguesa, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, consideram adequadas em suas práticas pedagógicas. Cabe-nos dizer que a pesquisa que gerou este artigo pretendia obter mais dados sobre os referenciais teóricos e metodológicos utilizados pelos entrevistados, entretanto, essas informações quase não surgiram nos relatos. Logo, o que apresentamos e discutimos com mais ênfase foram as práticas pedagógicas desses docentes em relação ao ensino de leitura.

Os professores entrevistados narraram que ao mesmo tempo que consideram necessário realizar experiências diretas com os textos, também persistem no uso de algumas práticas convencionadas pelo cotidiano escolar, tais como: a leitura para consumo rápido, as fichas de leitura, a leitura feita apenas pelo professor, momento no qual os alunos são ouvintes, por exemplo. Isso se deve, talvez, ao sentimento de segurança que tais práticas oferecem e culminam em lógicas de controle da aprendizagem e dos comportamentos viabilizadas com avaliações de leitura, por exemplo.

Mesmo que discordem, narraram que, muitas vezes, escolhem práticas que vão ao encontro das exigências da escola, dos currículos e da própria dinâmica do contexto escolar. Apesar disso, em busca de novas dinâmicas pedagógicas, chamadas, muitas vezes, de mais significativas, envolvem-se em cursos de formação continuada, pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) e em trocas de experiências entre colegas, uma vez que contam não terem recebido na licenciatura em Letras subsídios teóricos e metodológicos que possam auxiliá-los nesse processo.

Os professores mostraram, ainda, que sustentam suas práticas em representações sociais construídas em outros espaços e experiências que antecederam a graduação, como aquelas resgatadas da vivência na família e na escola.

Suas práticas de ensino são direcionadas também por suas memórias, o que implica reproduzir formas de ensino em busca de soluções didáticas conhecidas e consagradas de professores que tiveram ao longo de suas vidas escolares.

Pontuaram, ainda, a falta que sentem de um diálogo maior entre os cursos de licenciatura e a educação básica, a fim de subsidiar seus saberes e práticas docentes.

Pensamos que as transformações das representações sociais que impactam o indivíduo e a coletividade podem muito bem passar pela formação inicial dos professores.

Nesse sentido, a noção utilitária de leitura pode ser superada, à medida que a leitura, o leitor, a literatura e o próprio ensino forem reconhecidos como práticas emancipadoras e menos automatizadas. O que pode modificar as práticas docentes é a própria alteração das representações sociais de seus agentes.

Finalmente, pelo estudo das narrativas docentes, compreendemos algumas circunstâncias sociais e culturais de acesso à leitura desses professores, resgatadas pela memória narrada. Conhecemos o que colaborou no processo de construção de suas práticas de leitura e de apropriação da leitura e, ao mesmo tempo, conseguimos acessar o percurso narrativo de como as práticas são retomadas e objetivadas na atuação profissional. Desse modo, buscamos com este texto, contribuir para a reflexão de outros professores interessados no debate acerca do ensino da leitura e da literatura na educação básica.

Referências

- ANNIBAL, Sérgio Fabiano. **Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do profissional docente de língua portuguesa.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil. Marília, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/annibal_sf_do_ma_r.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice;
- CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** 2ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- CHARTIER, Roger. **As Revoluções da Leitura no Ocidente.** In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, A. *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos. Literatura e sociedade,** v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.