

# A formação de professores leitores literários

## Uma ligação entre infância e idade adulta?

Graça Paulino<sup>1</sup>  
Aracy Evangelista<sup>2</sup>  
Heliana Maria Brina Brandão<sup>3</sup>  
Maria Zélia Versiani Machado<sup>4</sup>  
Aparecida Paiva<sup>5</sup>

Auxiliares de pesquisa:  
Lucimar Costa  
Aline Marciana Malverde  
Jeferson Flávio do Nascimento

### Resumo

Considerando que as práticas de letramento mudam segundo o contexto (KLEIMAN, 1995), os autores discutem a questão do letramento literário. O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre como e porque certos aspectos interferem na formação e realização da leitura literária na vida de professores de Português. Os sujeitos foram 138 professores de português da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, os dados foram coletados através de questionários e analisados quantitativa e qualitativamente.

### Palavras-chaves

Letramento, letramento literário, leitura, formação de professores

### Abstract

Considering that literacy practices change according to the contexts (KLEIMAN, 1995) the authors discuss literary literacy. The paper presents the results of a research on "how and why" some factors interfere in the formation and use of literary reading in Portuguese teacher's lives. The subjects were 138 Portuguese teachers of municipal schools in Belo Horizonte. The data were gathered through questionnaires, and then analysed both qualitatively and quantitatively.

### Key Words

Literary, literary literacy, reading, teacher's education

<sup>1</sup> Professora da FaE-UFMG.

<sup>2</sup> Professora da FaE-UFMG.

<sup>3</sup> Professora da UFOP e Pesquisadora do CEALE.

<sup>4</sup> Doutorado da FaE-UFMG e Pesquisadora do CEALE.

<sup>5</sup> Professora da FaE-UFMG.

## A formação no campo da leitura literária

Se as intervenções sociais se iniciam logo após o nosso nascimento, passam por fases, por continuidades e por rupturas. Negativa ou positivamente considerado, o processo civilizatório, no qual se insere o letramento nas sociedades ocidentais modernas, deve ser investigado numa diacronia da subjetividade, que leve em conta as confirmações, negações, enrijecimentos, fragilizações, ocorridas tanto na infância e adolescência como em seus processamentos após a idade adulta.

Nessa perspectiva, não seria tratado monoliticamente o letramento, como mera inserção do sujeito nas práticas sociais letradas, mas como um processo histórico, no qual o sujeito interfere com sua própria história pessoal, construída a cada dia, em diversidades incontáveis e incontáveis. Aliás, mesmo tratado no plano do sistema social, o letramento apresenta modalidades dificilmente redutíveis a um fenômeno único. Angela Kleiman (1995), retomando a caracterização do que Street denominara "modelo ideológico de letramento", vincula as práticas de leitura e escrita às estruturas de poder na sociedade. Chega-se, assim, ao questionamento dos efeitos universais do letramento, que esconderiam as diferenças entre as práticas de grupos socioeconômicos distintos.

Ora, se "as práticas de letramento mudam segundo o contexto" (KLEIMAN, 1995, p.39), temos um letramento funcional, um letramento literário, um letramento filosófico, como exemplos dentre vários outros. O letramento funcional seria democratizado, enquanto outros tipos, mais intelectualizados ou de natureza estética permaneceriam restritos a minorias de elite. Interessamos aqui determo-nos em um tipo específico de letramento que se configura como prática de uma minoria, embora, aparentemente, esteja presente o tempo inteiro em todas as escolas: trata-se do letramento literário.

A partir da concepção do texto como processo, concepção esta que permeia, desde os anos 70, os estudos lingüísticos e literários, a instância da leitura deixou de ser considerada um processo posterior e exterior ao texto. Este não teria em si mesmo os sentidos prontos e autônomos, mas dependeria da participação do leitor para sua construção interlocutória. No caso da literatura, isso se dá de maneira assumida, primeiro, no modo de se escrever o texto, trabalhando a linguagem com recursos de modelização de mundo não primária, mas secundária, visto que a linguagem cotidiana, cristalizada em uso social reiterado, se renova como se fosse outra, com o objetivo de produzir um mundo textual de natureza artística, sensorial, aberta, propondo cânones de qualidade literária no diálogo com outros textos do mesmo gênero. Tal diálogo, estabelecido tanto no momento da escrita quanto no da leitura, constitui comunidades de escritores/leitores literários que, ao mesmo tempo, partilham os cânones e procedimentos diferenciais significativos. O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho lingüístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. A leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo. Não ocorreu, nesse caso, um ponto adequado de encontro entre as propostas do texto e os objetivos do leitor. As estratégias de leitura não levaram à frente o processo literário que, no caso, se interrompeu (PAULINO, 1990).

Diacronicamente pensado, o letramento, em sua configuração literária, isto é, em seu caráter estético, teria ligações com o passado do indivíduo, e pode ser pensado como processo aberto de causa/efeito, em que a infância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma

especial parte dele, que é a da aprendizagem literária.

Ao contrário de outros tipos de letramento, o literário indica uma inserção basicamente leitural. Isso não corresponde a um apassivamento do sujeito, visto que a leitura literária pressupõe a participação no processo de criação do texto, através de um fazer tão estético quanto o do autor. Evidentemente, podemos pensar em uma socialização da escrita literária, mas isso nos exigiria também pensarmos em outra estrutura social. Sem confundir-se com mera banalização de certos procedimentos próprios do modo literário de trabalhar a linguagem e os gêneros, o processo de ensino/aprendizagem de escrita literária parece-nos repleto de dificuldades, especialmente vinculadas às nossas tradições de formação de escritores, e ao desinteresse da indústria cultural na socialização verdadeira de uma prática, que, só sendo de poucos, lhe garante lucros. Assim, trataremos aqui apenas da leitura e não da escritura literária, fixando em sujeitos leitores contemporâneos, de carne e osso, vivos e atuantes em nossa sociedade.

Entendendo como “aprendizagem literária” um processo que, sem jamais interromper-se, passaria por fases na vida do sujeito, teríamos, pois:

- 1) a iniciação literária: faz-se com as primeiras escutas e leituras de narrativas e textos de outros gêneros literários (aqueles cujo trabalho linguístico-formal se dá como trabalho artístico), que seriam prazerosos, a ponto de incentivar o sujeito ouvinte/leitor a prosseguir o processo.
- 2) a formação do sujeito-leitor: corresponde às leituras literárias realizadas, não por obrigações escolares *stricto sensu*, mas por motivações internas, geralmente ocorridas na infância e adolescência, embora possam também ocorrer em outras idades. Essa formação pode ligar-se a mediadores, tais como professores, pais e amigos, que auxiliem o desenvolvimento das habilidades

de leitura literária, ou pode ocorrer pelo ato mesmo de ler literariamente mais e mais textos, ampliando-se o repertório do leitor enquanto se ampliam seus saberes literários.

- 3) a realização literária, em que o sujeito se vê ainda mais livre de intermediações externas — escolares ou não — e busca na vida cotidiana a convivência com obras literárias de seu agrado. A realização do leitor pode ocorrer concomitantemente à sua formação, pois concebemos a aprendizagem como parte de toda a vida humana.

A iniciação e a formação literárias são pensadas de modo positivo quando, não se contrapondo à “natureza” do indivíduo, isto é, não estando a forçar seu processo civilizatório a contragosto, levam-no a conviver com textos apropriados, motivadores. Teoricamente, se a criança tem contato com a literatura, melhores condições terá de se desenvolver como leitor literário. Se lhe faltar esse contato nos primeiros anos, o processo seria dificultado, ou mesmo obstaculizado (PAULINO, 1990).

A realização literária corresponderia a uma fixação positiva do costume de procurar livros literários e lê-los por objetivos próprios, sem o peso da necessidade externa, imediata (concurso, profissão, etc).

No caso do professor de Português, a leitura não literária de textos literários — realizada por mera obrigação — que já ocorria no colégio, tende a predominar no Curso de Licenciatura em Letras. Seja nas disciplinas da área — Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, literaturas de línguas estrangeiras — seja na denominada Prática de Ensino, oferecida pelas faculdades de Educação, seja no dia-a-dia de professores em sala de aula, ler por obrigação tenderia também a anular a concretização do gosto pessoal nas escolhas e nos modos de ler os textos literários. Isso significa que algum excesso civilizatório ocorreu, limitando um processo e se fazendo contra o potencial e o desejo do sujeito.

Tentamos pesquisar como e por que ocorre ou não a formação e a realização da leitura literária, na vida de alguns professores de Português.

### **Perspectivas metodológicas**

Analisamos essa situação em Belo Horizonte, escolhendo trabalhar com professores de Português, formados em Letras, em atuação na Rede Municipal de Ensino durante o ano de 1996. Foram entrevistados 20% do total de professores da Rede: 138 homens e mulheres, que davam aulas no Ensino Fundamental, de quinta a oitava série, e que intervinham desse modo como mediadores na formação de novos leitores literários. Procurou-se garantir que fossem visitadas todas as escolas de cada região da cidade.

Com 20% do total de professores submetidos a uma entrevista (ver anexo), de questões abertas e fechadas, quisemos responder — de modo temporário e relativo, evidentemente — as indagações que nos pareceram especialmente importantes: os professores de Português que são hoje leitores literários o são porque tiveram iniciação e formação literárias na infância e na adolescência? Há relação entre passado e presente, ou não? São leitores literários ou não, na sua maioria e, se o são, que relação isso tem com seu passado cultural e econômico?

Diferentemente de um estudo de caso, os 138 professores visitados e entrevistados constituem uma amostra significativa para a formulação de um perfil do professor de Português da Rede Municipal da capital mineira, do ponto de vista literário.

As questões, que tiveram por base um traçado diacrônico, contemplaram os seguintes aspectos: 1) espaço geográfico-cultural de origem; 2) condições sócio-econômicas da família; 3) níveis de letramento e práticas de leitura da família, do grupo social, do grupo de amigos; 4) formação de leitura na infância, na adolescência e na idade adulta sob influência escolar/

acadêmica; 5) aspectos da leitura literária na vida atual, tais como: gêneros preferidos, últimos livros lidos, critérios de escolha de livros, contatos com bibliotecas, livrarias, etc.; 6) dados da formação e atuação profissional.

Para categorização e análise dos dados, foi feita, inicialmente, uma tabulação que propiciasse um olhar quantitativo geral sobre os dados, no sentido de identificar tendências e indícios significativos para uma posterior análise qualitativa.

Duas grandes tendências puderam ser identificadas a partir dos dados obtidos nos questionários, demarcando uma clivagem no conjunto de informações sobre a formação de leitores de literatura entre os professores, que separava aqueles que lêem por motivos pessoais, daqueles que lêem sobretudo por motivos profissionais. Essas duas tendências, definidas pelas escolhas atuais cruzadas com a história de formação desses leitores, constituíram os eixos a partir dos quais pudemos analisar alguns casos individuais.

### **Perspectivas de análise qualitativa dos dados**

As primeiras questões buscavam resgatar alguns aspectos das práticas culturais dos professores que antecedem o início da formação escolar. Destacamos, assim, entre as práticas culturais da vida familiar e as práticas culturais escolares, o aprendizado da leitura. Dessa forma, trabalhamos com duas instâncias extremas que se inscrevem no percurso de formação/realização do leitor de literatura: aquela em que os textos são contados ou lidos para as crianças, através da voz do outro, e aquela em que o adulto já é capaz de ler, sem a mediação do outro, o texto literário.

Teoricamente, a história de formação do leitor literário liga-se à história de formação dos pais, porque esta última pode evidenciar aspectos das condições de construção de saberes que se efetuam entre os sujeitos.

Contudo, a análise de dados sobre o nível de escolaridade dos pais não confirmou essa hipótese (ver a tabela 3 de escolaridade dos pais — dados resultantes das questões sobre o espaço geográfico e cultural de origem dos professores). É importante ressaltar que esses saberes construídos de uma geração a outra não têm uma relação exclusiva e de 'mão única' com a escola, onde há o predomínio da cultura escrita. Os processos de transmissão da literatura oral, que também nos interessaram na entrevista, permitem que narrativas e poesias perdurem e se modifiquem no tempo pela ação dos contadores (e cantadores). Aliás, contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana anteriores ao desenvolvimento da escrita. Mesmo hoje, quando a escrita ocupa um lugar central na sociedade, as práticas orais de transmissão da literatura não podem ser negligenciadas quando se tem como objetivo verificar as condições de formação dos leitores literários.

No entanto, uma pergunta pode ser aqui levantada: tomando-se a distinção entre literatura oral e literatura escrita, haveria nesse sentido uma condição determinante de percursos diferenciados de formação de leitores? Esta pergunta leva-nos a levantar outra questão fundamental: a estrutura dos textos da literatura oral difere da estrutura dos textos da literatura escrita a ponto de não permitir a passagem de um para outro no processo de desenvolvimento do leitor?

A vivência do mundo ficcional não se limita a estratégias de leitura peculiares aos textos orais ou escritos. Mais que isso, ela permite uma ampliação da consciência do leitor sobre o seu "estar no mundo", e uma intensificação da atividade imaginante, através das possibilidades criativas da linguagem — oral ou escrita.

De acordo com essa perspectiva, analisamos os dados sobre a escolaridade dos pais dos professores entrevistados, tomando o cuidado, como já foi dito, de não atribuir à escola a exclusi-

vidade da iniciação no convívio com o texto literário. Os dados a respeito da escolaridade dos pais foram cruzados com outros sobre as práticas de interação literária na infância e sobre as condições sociais de contato inicial dos leitores com o texto literário.

Segundo a tabela 3, já referida acima ("escolaridade dos pais"), pode-se constatar que mais de 50% do total tanto de pais como de mães, distribuem-se nos grupos: 'analfabetos', 'primário completo' e 'primário incompleto'. Os números levam-nos a considerar a não-continuidade da vida escolar dos pais como um aspecto significativo na formação dos filhos professores. Tal aspecto se relaciona com os dados referentes às práticas de leitura literária.

86,2% dos professores responderam que, quando crianças, tinham livros em casa. 81,1% lembraram-se de que os pais contavam histórias, mas apenas 47,8% disseram que os pais liam histórias. A partir desses dados é interessante perceber como, apesar de terem livros em casa, conforme afirma a maioria dos entrevistados, a experiência inicial com a literatura teve como base práticas orais, pois somente 18,8% dos entrevistados não se lembravam dos pais contando histórias enquanto 52,1% dos professores afirmaram que os pais não liam histórias para eles. Diante desse número, somado aos já citados, somos levados a inferir que o contato com os textos literários escritos, para mais da metade dos entrevistados (52%), não ocorreu antes do ingresso na escola. Isso significa que, ou professores e professoras "promoviam" a iniciação literária dos sujeitos, ou o processo não teria ocorrido.

Fazendo um levantamento de algumas entrevistas que se enquadram na perspectiva de experiência predominantemente oral com a literatura na fase anterior à escola, pudemos verificar que muitas delas indicam, como primeiro livro de "literatura" lido, a cartilha. Esse é o caso, por exemplo, da entrevista número 10. Os pais da professora entrevistada eram alfabetizados, tinham

livros em casa, contavam histórias para a filha, e não liam. Ela afirma ter sido a sua avó amiga da poetisa Cora Coralina, e esta é a lembrança de escrita literária que guarda da infância. Sobre o incentivo à leitura na escola, a professora resume sua experiência através de um lacônico “não”. E indagada sobre o primeiro livro que se lembrava de ter lido, ela se referiu à cartilha.

Uma situação similar pode ser encontrada nas respostas da entrevista número 19. No caso desse professor, os pais não eram alfabetizados, mas eles e o avô contavam histórias para o menino. Como não houvesse livros em casa, o entrevistado observa: seus livros, ele mesmo passou a comprar a partir dos doze anos de idade. A respeito do contato inicial com a leitura na escola, o professor admite ter sido influenciado positivamente pelas professoras através de “comentários de livros” ou de “leitura de trechos”. Como a outra entrevistada, sua resposta sobre o primeiro livro lido destaca a cartilha: *Lili*.

Buscando verificar se o contato com o texto literário em entrevistados para quem os pais liam histórias possuía indicações diferentes, encontramos duas professoras cujas respostas evidenciam uma mudança significativa nesse sentido. A primeira, entrevista número 31, respondeu que os pais eram alfabetizados, tinham livros em casa, e tanto eles como outros parentes liam para ela. As primeiras professoras a influenciaram, dando livros de presente, fazendo comentários sobre livros e desenvolvendo atividades na biblioteca (“aulas de biblioteca”). O primeiro livro que a professora se lembra de ter lido, ao contrário dos casos acima relacionados, é literatura infantil, que não tinha por finalidade básica alfabetizar: *A bonequinha preta*.

Da mesma forma, a professora da entrevista número 18 respondeu serem os pais alfabetizados (pai: superior; mãe: magistério), acrescentando que tinham livros em casa e não só eles como outros parentes e amigos liam histórias

para ela. Em resposta à pergunta sobre se ela se lembrava de alguém que escrevia, a professora respondeu que sim, completando: “Um grupo de pessoas na cidade escrevia e se reunia aos domingos”. O incentivo na escola se deu através de dramatizações e ‘contações’ de histórias. Também para essa professora, o primeiro livro lido foi um texto literário: *Reinações de Narizinho*.

É temerário afirmar, a partir desses casos, que o contato com textos literários escritos, através da leitura feita pelos pais ou outras pessoas antes do período da escolaridade, facilite o processo de desenvolvimento do leitor em direção à autonomia e ao discernimento entre os tipos de leitura que circulam na escola e fora dela. Mas os casos apontam aspectos sobre a passagem das práticas orais para as práticas escritas que permitem que hipóteses sobre a influência das práticas anteriores à fase escolar na formação dos leitores sejam levantadas, mesmo que nesse processo de formação o movimento alterne realização/não realização literária na idade adulta, como ocorre no acompanhamento integral de muitas das 138 entrevistas concedidas, inclusive aquelas dos professores aqui tomados como exemplos.

Uma série de fatores atravessam as práticas escolares de leitura do texto literário. Alguns relacionam-se à formação de leitura literária daqueles que foram os professores dos “futuros” professores (os entrevistados). Índices dessa formação podem ser percebidos nas ações desenvolvidas por eles, enquanto sujeitos envolvidos na formação de outros leitores. Entender o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva interacional entre sujeitos permite que se recuperem, nas propostas de incentivo à leitura de textos literários, ações dos professores formadores de leitores.

Segundo a tabela 11 sobre a formação de leitura dos professores, 67,4% dos professores entrevistados afirmaram terem sido incentivados a ler literariamente pelos professores. As

práticas desenvolvidas nesse sentido variam desde atividades *informais*, como ouvir histórias e poemas lidos pelo professor, até atividades *sistemáticas* como ler para 'pesquisar' ou ler para 'desenhar'. Os dois tipos de trabalho de incentivo à leitura acima relacionados apontam duas condutas nitidamente distintas no que se refere à função do texto literário. O primeiro tipo, ou seja, contar histórias, ler poemas ou fazer comentários a respeito de livros lidos, não desloca os objetivos próprios da leitura literária para outros fins. Já o segundo tipo leva a pensar que a leitura do texto literário só encontra sua razão de ser fora do texto, operando assim um deslocamento da função de reflexão e deleite propiciada pela experiência estética na recriação da linguagem literária pelo leitor para o seu uso não literário, ou seja, para um uso meramente funcional da literatura.

A "ida à biblioteca" foi lembrada por muitos professores como um fator de incentivo decisivo na sua formação de leitor (ver a tabela 14). É interessante perceber como essa "ida à biblioteca" é apenas assim designada, sem outras informações sobre como eram, no seu espaço, desenvolvidas as atividades. É espantoso também que um número significativo de entrevistados que cresceram em cidades pequenas se tenham referido a bibliotecas. Cabe-nos indagar o que entendiam eles por "biblioteca", pois sabemos da ausência de bibliotecas públicas em cidades do interior do país. O fato de 20 professores declararem que tiveram acesso a livros através de bibliotecas nessas cidades de pequeno e médio porte, certamente se deve às suas concepções a respeito do que seja "biblioteca", provavelmente relacionando-a com a escola e ressaltando a importância, muitas vezes, da única biblioteca existente nesses contextos: a escolar.

Curiosamente, em apenas uma entrevista, uma resposta à questão do incentivo à leitura na escola refere-se explicitamente ao professor como modelo ou exemplo de leitor a ser segui-

do. No entanto, outras trazem marcas de que os professores também liam através de expressões como "o professor sugeria livros", "professora lia e indicava a leitura" ou "lia para imitar a professora".

Bastante variadas, as práticas escolares de leitura do texto literário para os professores entrevistados não revelam um grande percentual de leitores em formação. Como vimos na tabela 11, a soma dos que não tiveram ou não se lembram de ter tido o incentivo na escola representam 32,6% do total de entrevistados, um número significativo, quando a ele relacionamos as representações recuperadas/analizadas nas respostas individuais ao questionário, que situam as diferentes concepções que esses professores têm da leitura literária.

### **Conclusão sobre alguns dados analisados**

Em resposta à pergunta sobre se liam sem a professora mandar, 89,13% dos entrevistados afirmaram que sim (ver a tabela 13). Este número reflete uma expectativa otimista do desenvolvimento da história pessoal de leitor literário construída pelos professores.

No entanto, muitas contradições podem ser percebidas quando acompanhamos individualmente, questionário a questionário, respostas subseqüentes. Torna-se possível, através do acompanhamento das respostas, verificar que a vontade pessoal que conduz à leitura do texto literário encontra, muitas vezes, entraves de difícil superação. Em alguns casos, as respostas dos professores sobre os livros que leram deixam evidente uma confusa definição do que para eles vem a ser 'literário', ou refletem aquilo que consideraram que fosse a expectativa dos pesquisadores. É comum encontrar, por exemplo, referências a obras de prestígio do cânone literário escolar, agrupadas em blocos genéricos como "coleção Monteiro Lobato", "coleção Ediouro", "coleção de Érico Veríssimo", que pouco dizem do real processo de

interação do leitor com o texto literário, e podem ser por isso questionadas.

Além disso, uma observação mais atenta das respostas abertas evidenciam outras contradições. Os professores que, na sua grande maioria, se dizem leitores literários, leram apenas um livro em 1996, e se lembraram apenas de títulos de livros cobrados no vestibular, ou de títulos de livros para crianças, isto é, leram, sem motivação literária, apenas os livros de suas obrigações "pedagógicas". Considerando-se, mesmo assim, leitores literários, deixam evidentes classificações internalizadas como instâncias de legitimação da literatura. Nesse sentido, a referência a textos e autores canônicos passam a validar práticas de leitura lacunares.

A análise qualitativa dos dados registrados na pesquisa mostra que

acompanhar o processo de constituição do letramento literário dos sujeitos, através da história de formação dos leitores professores, só se torna possível se colocarmos os dados quantitativos obtidos em tensão com as trajetórias pessoais dos leitores em formação, pois os percursos individuais contrariam algumas previsões que os grandes agrupamentos fariam supor corretas, como, por exemplo, a da ligação direta e inequívoca, nessa formação, entre as condições vividas na infância e as práticas efetivas de leitura na idade adulta pelos professores de Português. A literatura, para grande parte desses professores, quando chegam à idade adulta, passa a fazer parte do rol de "conteúdos" a serem trabalhados com os alunos, perdendo assim, na maioria dos casos, o vínculo que está na base das práticas literárias orais e escritas da infância.

## Tabulação dos dados coletados

### I - Dados Pessoais

- Porcentagem dos entrevistados do gênero masculino e feminino

Feminino	111	80,44%
Masculino	27	19,56%
Total	138	100,00%

**Tabela 1 - Relação entre o sexo dos entrevistados com a quantidade de escolas em que trabalham**

SEXO/TRABALHA EM	Uma escola		Mais de uma escola	
	nº	%	Nº	%
<b>FEMININO</b>	72	52,17	39	28,27
<b>MASCULINO</b>	15	10,87	12	8,69

**Tabela 2- Relação entre a idade dos entrevistados e o tempo de profissão como professores de Português.**

Tempo de profissão / idade	25-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos	46-50 anos	acima de 50 anos
<b>Até 3 anos</b>	4	2	1	1	1	0
<b>3-5 anos</b>	7	2	8	4	2	0
<b>6-8 anos</b>	8	10	5	1	0	0

Está sendo realizada uma Segunda etapa dessa investigação - pesquisa de Doutorado FAE/UFMG de um dos membros do Grupo - com características micro-estruturais, no sentido de possibilitar um olhar mais apurado sobre a relação literatura e escola, contemplando as singularidades e as diferenças nas trajetórias de formação e nos modos de atuação de quatro professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte, em suas práticas cotidianas de constituição de leitores literários, no trabalho com seus alunos.



9-10 anos	1	6	4	1	4	0
11-15 anos	1	5	6	7	2	1
16-20 anos	0	0	2	10	6	1
21-25 anos	0	0	0	6	5	1
26-28 anos	0	0	0	1	2	1
29-30 anos	0	0	0	0	3	2
Mais de 30 anos prof.	0	0	0	0	1	1

## 2 - Espaço geográfico e cultural de origem

Tabela3 - Escolaridade dos pais

Escolar pais	Analfabetos	Prim. comp.	Prim. incomp.	1º grau comp.	1º grau incomp.	2º grau comp.	2º grau incomp.	Super. comp.	Super. incomp.
PAI	04	60	10	17	09	14	1	19	0
MÃE	03	60	13	20	08	23	1	8	0

Tabela 4 - Características da cidade onde passou a infância/ adolescência no que diz respeito ao acesso a livros

	c/livraria	s/livraria	c/bibliot.	s/bibliot.	c.o.p.v.*	nº	%
Campo	0	0	0	0	0	02	0,14
Cid.peq.	12	30	20	23	13	42	30,43
Cid.méd.	06	01	06	01	03	07	0,51
Cid.gran.	80	0	80	0	80	80	62,42
Mudou-se	0	0	0	0	0	06	0,43
Total						138	99,93

\* Com outros pontos de vendas (mercearias, amarelinhos, papelarias, etc.)

### • Casa própria

Sim	=	122	=>	88,41%
Não	=	16	=>	11,59%
Total	=	138	=>	100,00%

Tabela 5- Relação entre o número de filhos com quantos fizeram curso superior

Nº de filhos/ Fizeram curso superior	1 (o próprio)	Menos da metade	Metade	Mais da metade	Quase todos	Todos
1 - 2	05	00	02	00	00	08
3 - 4	08	00	04	00	13	12
5 - 7	09	11	03	09	08	08
8 - 10	05	10	03	09	04	01
Acima de 10	00	05	00	01	00	00

## Lazer característico do grupo familiar infância/adolescência

Tabela 6:

A- Lazer doméstico	55	=>	28,50%
B- Teatro/Cinema	44	=>	22,80%
C- Passeios urbanos	43	=>	22,27%
D- Viagens	24	=>	12,43%
E- Passeios rurais	19	=>	9,84%
F- Outros	06	=>	3,10%
G- Nenhum	02	=>	1,06%
TOTAL	138	=>	100,00%

### 3 - Nível de letramento da família

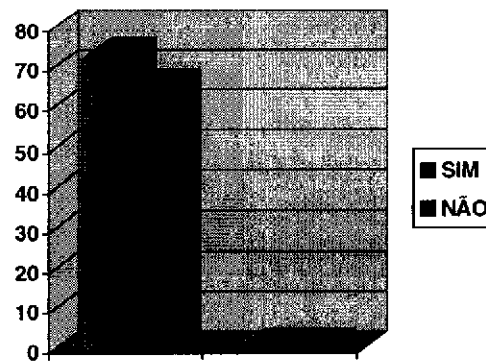
Tabela 7

	<i>Tinham livros em casa?</i>		<i>Seus pais contavam histórias para você?</i>		<i>Eles liam histórias para você?</i>		<i>Outros parentes ou amigos liam?</i>	
SIM	119	86,23%	112	81,16%	66	47,83%	68	49,27%
NÃO	19	13,77%	26	18,84%	72	52,17%	70	50,73%

#### • Lembra-se de alguém que escrevia?

Tabela 8

Sim	73	52,90%
Não	65	47,10%



#### • Dentre os que responderam sim, o que escreviam?

Tabela 9

1- poemas	41
2- narrativas/crônicas	12
3- música	06
4- texto de jornal	05

5- cartas	02
6- textos da vida prática	02
7- textos de reflexão	02
8- teatro	01
9- memórias	01
10- diários	01

#### 4 - Formação de leitura

**Tabela 10**

Idade que aprendeu a ler/Tipo de escola em que estudou	Particular	Pública	Uma e outra	Nº	%
Menos de 6 anos	2	5	3	10	7,25
6 anos	6	36	5	47	34,06
7 anos	10	51	12	73	52,90
8 anos	0	6	2	8	5,79
TOTAL				138	100,00

• **Suas professoras incentivavam a ler?**

**Tabela 11**

Sim	93	67,40
Não	37	26,81
Não se lembra	8	5,79

• **Como?**

**Tabela 12**

1- Recursos orais e visuais	46
2- Empréstimos	13
3- Visitas a bibliotecas	12
4- Rituais escolares	12
5- Presentes	10
6- Estímulo extra-classe	05
7- Campeonato de leitura	03
8- Formação do clube de leitura	02
9- Livro debaixo do braço	01
10- Não se lembra	08
11- Não incentivava	37

• **Lia sem a professora mandar?**

**Tabela 13**

Sim	123	89,13%
Não	15	10,87%

• **O Lugar preferido para ler:**

**Tabela 14**

1- Parte interna da casa	75
2- Não tinha lugar preferido	33
3- Lugar exótico	15
4- Lugar reservado fora da casa	13
5- Qualquer lugar, desde que fosse sossegado	07
6- Na biblioteca	06
7- Não se lembra	02
8- Mais de uma opção	13

• **Como conseguia livros**

**Tabela 15**

• **Como conseguiam livros?**

1- Emprestado em bibliotecas	83
2- Emprestado com terceiros	70
3- Através de compras	45
4- Presenteados	34
5- Através de trocas	07

# Referências bibliográficas

- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento; uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- PAULINO, Graça. *Leitores sem textos*. Belo Horizonte: FALE/UFRJ, 1990 (Tese de doutorado).
- PIAGET, Jean & CHOMSKY, Noam. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, s. d.

## Bibliografia:

- ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.
- ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- AGUIAR, Vera Teixeira, BORDINI, Maria da Glória. *Literatura; a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação; uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte; gênese e estrutura do campo literário*. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Fugindo da norma*. Campinas, São Paulo: Átomo, 1991.
- BURKE, Peter (org.) *A escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CADERNOS CEALE. *Literatura Infantil na Escola; leitores e textos em construção*, vol. II, ano I: Belo Horizonte-MG, CEALE/Formato, maio/96.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano; artes de fazer*. (Tradução de Ephraim Ferreira Alves) Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Leitura escolar; entre pedagogia e sociologia*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, p.17-52, set./out./nov/dez 1995a.
- \_\_\_\_\_, HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a Leitura; 1880 - 1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *Textos, impressos, leituras*. In: \_\_\_\_\_. *A História Cultural; entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL, Edit. Bertrand Brasil, 1990, p.121-39.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil; teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1989.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Leitura do texto literário*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.
- \_\_\_\_\_. *O Leitor-Modelo*. In: \_\_\_\_\_. *Lector in Fabula*, p.35-49: São Paulo: Perspectiva, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ESCARPIT, Roger. *Le litteraire et le social*. Paris: Flammarion, 1963.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, J. Wanderley. *O texto na sala de aula; leitura & produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino; exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1985.
- HEAT, Shirley Brice. *What No Bedtime Story Means: Narrative Skills At Home And*

- School. MERCER, Neil. *Language and Literacy from an Educational Perspective*. vol II: In: *schools*. Philadelphia, 1998.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Sumus, 1980.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- KHÉDE, Sônia Salomão (coord.) *Os contrapontos da Literatura; arte, ciência, filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Literatura infantil; um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato*. São Paulo: Abril Educação, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_ & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_ & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira; História e Histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LIMA, Luiz Costa. (org.) *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, Literatura e escola; sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/ UNICAMP, 1989.
- PAULINO, Graça. *Leitores sem textos*. Belo Horizonte, FALE/UFRJ, 1990 (Tese de doutorado).
- \_\_\_\_\_, WALTY, Ivete (orgs.). *Teoria da literatura na escola*. Belo Horizonte: LÊ, 1994.
- \_\_\_\_\_, CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades; teoria e prática*. Belo Horizonte: LÊ, 1995.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PIAGET, Jean. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Jean Piaget e Noam Chomsky. Lisboa: Edições 70, s. d.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.
- SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga; as reações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor; a didática da distribuição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SINGLY, François. (org.) *Les jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et la culture, 1993.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Estética da recepção*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_ (org.). *Leitura em crise na escola; as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_ (org.). *A produção cultural para criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- \_\_\_\_\_. MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil; autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.
- \_\_\_\_\_. SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). *Leitura; perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.