

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação de Mestrado**

**LEITURA DELEITE E FORMAÇÃO DOCENTE:  
O SABER PELO PRAZER**

**ELLEM RUDIJANE MORAES DE BORBA**

**Pelotas, 2018**

ELLEM RUDIJANE MORAES DE BORBA

**LEITURA DELEITE E FORMAÇÃO DOCENTE:  
O SABER PELO PRAZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas educativas, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

B726l Borba, Ellem Rudijane Moraes de

Leitura Deleite e formação docente: o saber pelo prazer  
/ Ellem Rudijane Moraes de Borba ; Maristani Polidori  
Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2018.  
117 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade  
Federal de Pelotas, 2018.

1. Leitura deleite. 2. Formação de leitores. 3. Formação  
de professores. 4. Saberes docentes. I. Zamperetti,  
Maristani Polidori, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Ellem Rudijane Moraes de Borba

**LEITURA DELEITE E FORMAÇÃO DOCENTE:  
O SABER PELO PRAZER**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

**Data da Defesa: 03/05/2018 – 10:00 horas – Sala 245 - FaE**

Banca examinadora:

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora) – PPGE/UFPEL  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Nörnberg – PPGE/UFPEL  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Duarte Pureza Boéssio - PPGE/UNIPAMPA  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pampa

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Rosa - FAE/UFPEL  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

*Dedico este trabalho ao meu marido Marco Antonio, aquele que há mais de vinte e cinco anos caminha de mãos dadas comigo, lado a lado, construindo nossa história e transpondo os “trancos e barrancos” da vida.*

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, à minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Maristani Polidori Zamperetti, pela confiança, incentivo, apoio e, principalmente, por se mostrar sempre disposta e empenhada toda vez que precisei.

À professora Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Rosa, por ter sido a primeira a acreditar nesse projeto, muito obrigada pela amizade, pelos conselhos, pelas leituras, cafés e botões.

Às professoras Marta Nörnberg, Cristina Duarte Pureza Boéssio e, novamente, à professora Cristina Maria Rosa que aceitaram o convite para a banca e muito contribuíram com a escrita desta pesquisa.

Imensamente grata às colegas Juliana Jardim e Valéria Islabão, por serem exemplos de amor à Literatura e por encantarem professoras e alunos.

Às Professoras Alfabetizadoras que, através de seus relatos, me mostraram a importância da Leitura Deleite em suas vidas.

Aos colegas, Ani Camila, Valdirene, Daiane, Diego e Raíssa, pois sei que posso contar com vocês sempre.

À Olguinha, melhor coordenadora pedagógica que uma professora iniciante e mestranda poderia sonhar.

À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã Márcia e à minha afilhada Brenda, prometendo que agora me farei mais presente.

Agradeço, especialmente, a cada um dos meus filhos: à Mirella, por me estimular, compreender e ajudar a encontrar o caminho mais lógico; à Alana, por me ajudar com o léxico; à Tania, por me ajudar com as digitações e planilhas; ao Matheus, por sua tranquilidade contagiante;

E ao Marco, por me apoiar, acreditar e sempre me dizer sim.

*“A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.*

*Antonio Candido*

## Resumo

BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. LEITURA DELEITE E FORMAÇÃO DOCENTE: O SABER PELO PRAZER. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Faculdade de Educação - FaE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Esta pesquisa tem como tema a Leitura Deleite, a qual é entendida como um momento destinado ao prazer e à fruição da leitura, capaz de proporcionar a ampliação de saberes e o contato com diversos textos. Com isso, o processo metodológico foi baseado em uma pesquisa qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, através das quais, procurei responder a seguinte questão norteadora: *“As atividades de Leitura Deleite realizadas nos Cursos de Formação Continuada de professores alfabetizadores do PNAIC (BRASIL, 2012) modificaram as práticas de leitura desses professores? Como?”*. Nesta perspectiva, o objetivo geral consistiu em *compreender se e como a Leitura Deleite desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC modificaram as práticas de leitura pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras*. Ademais, os objetivos específicos foram: *identificar que concepção as professoras alfabetizadoras deixam transparecer quando se referem ao termo Leitura Deleite; mapear os tipos de práticas, modos e formas de leituras realizadas nos encontros de formação; verificar mudanças na prática de leitura, referidas pela professora alfabetizadora, em sua vida pessoal e profissional, especialmente com foco na ampliação de seus saberes docentes*. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras alfabetizadoras que recentemente participaram dos encontros de formação do PNAIC, no município de Pelotas/RS. Nesse contexto, foi possível constatar que a experiência da leitura possibilitada pela prática da atividade de Leitura Deleite na vida cotidiana do professor tem a capacidade de reaproximar esse profissional com a leitura literária e, por conseguinte, viabilizar um contato mais intenso entre criança e Literatura em um movimento no sentido de formá-las e torná-las leitores proficientes (KRAMER, 2001; LAJOLO, 1982; 2009; PAULINO, 2010). Além disso, a leitura de textos literários favorece o contato com o estético e o lúdico, estimula a imaginação e a fantasia, além de promover o contato com novos conhecimentos e a formação de um estreito vínculo entre ficção e realidade (ZILBERMAN, 2009; CANDIDO, 1995). Adiante, conforme Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2012), Roldão (2007), Gauthier (2013) e Pimenta (2012), a identidade profissional se constrói a partir do equilíbrio entre as características pessoais e a trajetória profissional do professor. Em vista disso, a pesquisa revelou que os saberes da leitura literária são saberes experienciais que muitas vezes não são formalizados pela consciência discursiva; saberes subjetivos que não se relacionam exclusivamente ao trabalho docente, mas pertencem ao histórico de vida pessoal dos professores, necessitando de valorização e espaços capazes de proporcionar condições para descobertas de práticas destinadas a aproximar as dimensões pessoais e profissionais, tantas vezes colocadas em lugares opostos, quando na verdade deveriam ser complementares.

**Palavras-chaves:** Leitura Deleite; formação de leitores; formação de professores; saberes docentes.

## Abstract

BORBA, Ellem Rudijane Maraes de. LEISURE READING AND TEACHER'S EDUCATION: learning through pleasure. 2018. 117 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education – FaE, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

The focus of the present research work is leisure reading, a sort of activity understood as a specific moment aimed to promote reading for pleasure so as to develop a wide range of knowledge and the contact with other texts. The methodological approach was based upon qualitative research and in-depth interviewing as the main method to collect data for the study. In those interviews, we attempted to answer the following question: Do the leisure reading activities designed for the continuing education of literacy teachers course of PNAIC (BRAZIL, 2012) change teachers' reading practices? And if so, how?. In this regard, the main objective of this analysis is to comprehend whether and how leisure reading developed by the teacher formation course of PNAIC may alter literacy teachers' personal and professional reading exercises. The specific goals are to identify which concept of alphabetizer teacher is expressed when educators refer themselves to the leisure reading term; to map kinds of practices, ways and forms of reading carried out in the teacher's formation meetings; to verify changes in literacy teacher's reading application as well as in his personal and professional life in order to enhance his pedagogical knowledge. The participants of this investigation were four alphabetizer educators who have recently participated on PNAIC's formation meeting in the city of Pelotas, RS. In this sense, it was possible to verify that reading experience through the practice of leisure reading in teacher's everyday life may be a way to reconnect the professional to literary reading and, consequently, to an intense contact between child and literature as a means to turn students into proficient readers (KRAMER, 2001; LAJOLO, 1982; 2009 and PAULINO, 2010). The ability to read literary productions allows not only the contact with aesthetic and ludic, but also inspires imagination and fantasy. Moreover, it establishes a link to new knowledge and the formation of a close line that marks the edges of fiction and reality (ZILBERMAN, 2009) and (CANDIDO, 1995). Considering Nóvoa's (1992, 1995), Tardif's (2012), Roldão's (2007), Gauthier's (2013) and Pimenta's (2012) previous research, professional identity is formed through a balance between personal features and teacher's trajectory. Therefore, the findings of this study suggest that, although the enlightenment from literary productions may be considered instances of experienced knowledge, that is, a set of subjective information not exclusivity related to pedagogical practices which belongs to teacher's personal life, it is frequently not taken into consideration. Such issues, thus, shed light on the need for more fully explore this potential and bring about relevant discussions around the discovery of applications whose main interest is in the close relation between the self-experience and the professional one, factors constantly placed in opposite directions when, in fact, they should complement each other.

**Key-words:** Leisure reading; Formation of readers; Teacher's education; Teacher's knowledge.

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

ESEF – Escola Superior de Educação Física da UFPel

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

OE – Orientador de Estudo

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Plano Nacional da Biblioteca Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SESI – Serviço Social da Indústria

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

## **Lista de Gráficos**

- Gráfico 1** - Leituras dos adolescentes na faixa etária dos 14 aos 17 anos.....**61**
- Gráfico 2** - Leituras dos adolescentes na faixa etária dos 11 aos 13 anos .....**62**
- Gráfico 3** - Leituras dos adolescentes na faixa etária dos 5 aos 10 anos .....**62**

APRESENTAÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1.....	22
1.1. Leitura Deleite e Formação de Leitores .....	22
1.2. Texto e práticas sociais.....	28
1.3. Leitura Deleite e/com Literatura: pressupostos para a formação leitora.....	32
CAPÍTULO 2.....	41
2.1. Saberes docentes e leitura.....	41
2.2. Formação docente: uma trajetória pessoal e profissional.....	45
2.3. PNAIC: uma proposta para formação de professores .....	48
CAPÍTULO 3.....	55
3.1. A prática da Leitura Deleite na concepção das Orientadoras de Estudos do PNAIC .....	55
3.2. Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.....	59
3.3. Pesquisas sobre Leitura Deleite e formação de leitores .....	63
CAPÍTULO 4.....	70
METOLOGIA DA PESQUISA .....	70
CAPÍTULO 5.....	77
5.1 – Leitura Deleite: atividade ou experiência?.....	78
5.2. Leituras de professoras alfabetizadoras no contexto do.....	87
PNAIC: práticas, formas e materiais .....	87
5.3. Leitura Deleite nas dimensões pessoais e profissionais do professor .....	92
REFERÊNCIAS .....	111
APÊNDICE 1.....	116
APÊNDICE 2.....	117

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi elaborado como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas educativas.

Esta dissertação tem o objetivo de compreender se e como a Leitura Deleite, desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC, modificaram as práticas de leitura pessoal das professoras alfabetizadoras que, recentemente (entre os anos de 2013 a 2015), participaram dos Cursos de Formação de Professores do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) na cidade de Pelota/RS. Nesse contexto, a pesquisa propõe a análise da Leitura Deleite, forma de leitura que tem como principal objetivo o prazer e a fruição, sendo capaz de estimular o gosto pela leitura e permitir reflexões sobre as diversas funções dessa atividade na vida social do indivíduo, assim como, possibilita o contato com os textos literários, favorece o alcance de novos conhecimentos, estimula a criatividade e promove a imaginação.

Adiante, saliento que nas próximas páginas descreverei minha trajetória pessoal como leitora e as contribuições deste percurso para a minha formação humana e profissional; em seguida, apresentarei o interesse pela temática da Leitura Deleite, os principais conceitos e os argumentos teóricos que sustentam essa pesquisa, além dos objetivos, da metodologia e, por fim, a estrutura da dissertação.

Para iniciar essa escrita, acredito que deva começar pelas leituras de minhas infância, minhas primeiras leituras por deleite. Durante toda minha vida, tive uma relação muito próxima com a leitura, os livros sempre foram meus grandes companheiros. Com cinco anos fui alfabetizada pela “Vó Dilza”, minha avó paterna e logo comecei a ler livros infantis. Minha madrinha gostava muito de me presentear com livrinhos, sempre, em suas visitas, me trazia um livro novinho, enrolado em bonitos papéis coloridos. Fui crescendo e os meus gostos foram mudando, mas um permaneceu, continuei a amar os livros.

Curiosamente, meus pais, apesar de não terem estudado muito, tinham o

hábito da leitura. Minha mãe-menina – tinha somente dezessete anos quando eu nasci – entre uma brincadeira ou outra, lia suas fotonovelas<sup>1</sup> e contava histórias, isso, quando não estava trabalhando na fábrica. Já meu pai, mais menino ainda – quando eu nasci ele tinha dezesseis anos – precisou aprender a trabalhar de pedreiro. Quando não estava fazendo coisas de menino-rapaz, ficava em casa lendo. Em um canto do quarto havia um armário de madeira com os livros da casa. Além das fotonovelas de minha mãe, havia uma coleção de livrinhos de bolso, alguns livros da Agatha Christie, do Sidney Sheldon, do Harold Robbins, do Allan Poe; lá ficavam também os livros infantis, os contos de fadas e vários outros. Não sei de onde eles conseguiam esses livros, mas não eram suficientes. Por esse motivo, líamos também os livros que eu retirava da biblioteca da escola<sup>2</sup>. Mais tarde – como minha mãe trabalhava na extinta Fábrica Agapê<sup>3</sup> – nos tornamos sócios da Biblioteca do SESI<sup>4</sup> (Serviço Social da Indústria). Foi um achado! Uma vez por semana eu e minha irmã íamos entregar os livros lidos e retirar novos. Meu pai me dizia os autores que ele gostava e eu voltava carregada de livros, levava para mim também, mas, com o tempo – pouco tempo – líamos os mesmos livros, embora eu tivesse em torno de doze anos, nunca fui proibida de ler nada.

Na casa da minha infância a literatura era livre e através dela conheci muitos países, personagens históricos, eventos que marcaram a humanidade como as guerras e as pestes, que com sua força destruidora, dizimaram grande parte da população do mundo, assim como aprendi sobre as grandes descobertas criadas pela genialidade humana. A leitura me apresentou um mundo maravilhoso, imenso e totalmente ao alcance da minha curiosidade, além de contribuir para a minha formação sensível e humana.

---

<sup>1</sup> “Para quem não sabe, fotonovelas eram revistas com histórias de amor. Apresentadas em fotografias, como histórias em quadrinhos, cena a cena. Os atores-modelos fotográficos faziam expressões dramáticas. Nuvenzinhas com as falas. No final, o beijo entre herói e heroína! As revistas especializadas, como a *Sétimo Céu*, mostravam amores intensos, vilãs, paixões impossíveis” (FAILLA, 2016, p. 52).

<sup>2</sup> Nesse tempo eu estudava na Escola Estadual Cassiano do Nascimento, a escola tinha uma ótima biblioteca.

<sup>3</sup> A Indústria de Conservas Agapê era responsável pelo sustento de muitas famílias na cidade de Pelotas, nas décadas de 70 e 80. Como nossa casa era perto, minha mãe e a maioria das vizinhas conseguiam se colocar como operárias nas safras do pêssego, do figo e do aspargo.

<sup>4</sup> O SESI (Serviço Social da Indústria) tinha sua sede na Cohab Tablada, local onde hoje funciona o Campus da ESEF – Escola Superior de Educação Física da UFPel. Além de uma grande biblioteca, os funcionários da Indústria contavam com atendimento médico e odontológico além de outros serviços como cursos de corte e costura e culinária.

Apesar da minha queda pelas letras, trabalhei com números até completar 42 anos. O trabalho como auxiliar de escritório proporcionou criar minhas filhas e contribuir na manutenção da casa, porém, sempre pensei em voltar a estudar e realizar o sonho antigo de ser professora. Deste modo, me inscrevi para o ENEM em 2010 e qual foi minha alegria quando entrei na primeira chamada no curso que eu mais queria.

No ano de 2011 entrei para a Universidade Federal de Pelotas, no Curso de Letras Português e Respectivas Literaturas. As leituras, que antes eu fazia por prazer passaram a ser obrigatórias. Meus horizontes se expandiram. Eu não somente lia as obras, como estudava os estilos, as características de seus autores, os contextos de época, as escolas literárias e os eventos políticos, históricos e sociais que poderiam influenciar os escritos. Não é preciso dizer que as disciplinas que mais me atraíam eram as de Literatura, mas gostava de todas e mesmo trabalhando 40 horas, conseguia tirar boas notas. Mas na metade do curso começou a ficar muito difícil conciliar o trabalho, a casa e a faculdade. Como já trabalhava há muitos anos na mesma empresa, fiz as contas e vi que, se conseguisse uma bolsa de iniciação científica, mais a indenização e o seguro desemprego, conseguiria me manter até me formar. Assim comecei a acompanhar os editais de seleção de bolsistas. Um dia, através de um desses editais, me inscrevi para a vaga de bolsista de iniciação científica do projeto OBEDUC<sup>5</sup> - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), para a qual fui selecionada. Pedi demissão do meu trabalho e passei a me dedicar somente aos estudos. É claro que o dinheiro acabou antes de eu me formar, porém, meses antes da minha formatura, fui nomeada em um concurso para Auxiliar de Educação em um município vizinho, no qual eu trabalhava 30 horas, essa redução de horário permitiu que eu uma fizesse um curso de especialização em Educação<sup>6</sup>, o que me proporcionou condições para

---

<sup>5</sup> O objetivo geral do projeto consiste em “acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo Pacto, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças. Objetivos específicos: Mapear e organizar os dados de desempenho em leitura e escrita dos municípios da região meridional do estado do Rio Grande do Sul, a partir dos dados do INEP, que participam das atividades de formação do PACTO”

<sup>6</sup> Curso de Pós-Graduação Lato Senso em Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense

escrever meu anteprojeto de mestrado e a ingressar neste programa.

Durante os anos de 2013 e 2014, desenvolvi diversas atividades como bolsista do OBEDUC, que envolviam projetos de pesquisa, organização e sistematização dos materiais utilizados nos cursos de formação, reuniões de estudos, elaboração e aplicação de oficinas. Além disso, fui convidada para atuar como monitora nos cursos de Formação de Professores Alfabetizadores do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), nos encontros destinados à formação das Orientadoras de Estudos<sup>7</sup>. Todos esses eventos possibilitaram uma maior aproximação com os temas alfabetização e letramento, fazendo com que eu percebesse a importância desse curso de formação continuada, o qual visava uma maior qualificação da prática docente. Esse contato despertou meu interesse em realizar um estudo aprofundado em relação à temática formação de professores e formação de leitores, procurando compreender melhor as práticas, as vivências e as experiências de leitura estabelecidas por esses professores em decorrência da participação nos referidos cursos de formação.

Por conseguinte, o presente estudo pretende colaborar no sentido de ampliar as formulações teóricas sobre a importância da Leitura Deleite na formação do Professor Leitor, subsidiando essa perspectiva com trabalhos que apontam para a importância da leitura na formação docente. Uma das hipóteses que justificam essa pesquisa foi perceber que a Leitura Deleite – atividade permanente nos cursos de formação de professores – pode se tornar uma via de reaproximação entre os professores e a prática da leitura por fruição e deleite, podendo também, permitir ao professor recuperar o prazer e o hábito da leitura, que por um motivo ou outro, tenham perdido com o passar do tempo. Sem contar que o papel altamente significativo do professor na promoção e na orientação da leitura é outra motivação para esse estudo, já que o constante desenvolvimento da condição de leitor e a vivência cotidiana dessa prática aponta para benefícios diretos nas práticas de leitura das para as crianças em fase de alfabetização, visto que para formar leitores é preciso, primeiramente, ser leitor.

---

<sup>7</sup> As professoras que atuaram como orientadoras de estudo do PNAIC, após realizarem sua formação com a equipe do PNAIC-UFPEL, em suas respectivas cidades e redes de ensino, eram as responsáveis pelas atividades de formação de suas vcolegas, as professoras alfabetizadoras.

Um ponto importante a ser considerado diz respeito à pequena quantidade de trabalhos que tratam do tema Leitura Deleite. Conforme apresento no capítulo dedicado ao levantamento bibliográficos, são poucos os trabalhos que tratam desta temática e quando aparece, é tratada como uma atividade, priorizando questões práticas como metodologias e materiais utilizados para sua aplicação. Porém o conceito aqui adotado não se restringe às atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, mas todas as práticas de leitura que envolvem o ler por prazer, fruição e sobretudo deleite, motivo pelo qual são capazes de romper os muros da escola e se mostrar presentes de forma constante no cotidiano de estudantes e de professores. Assim, priorizo a experiência e a vivência que o professor estabelece com a leitura e as relações que suas leituras pessoais estabelecem com seu fazer profissional, visto a impossibilidade de uma separação entre essas duas dimensões.

Dando continuidade, a partir deste momento da escrita, passo a apontar os principais autores e conceitos que embasaram a pesquisa, além de demonstrar o entendimento que a literatura da área estabelece com a temática de formação de leitores.

Segundo Candido (2002), o ser humano não vive sem a ficção e a fantasia, logo, a fruição da Arte e da Literatura se apresentam como direitos inalienáveis do homem, do mesmo modo que o direito à alimentação, à moradia, ao vestuário, à cultura e à educação. Além disso, uma das funções sociais da Literatura é sintetizar e projetar a experiência do ser humano e do seu grupo social, atuando como veículo de expressão e como ferramenta de sua própria formação. Dessa forma, está presente em todos os seguimentos da sociedade e se apresenta como importante veículo de manifestações culturais e artísticas, fazendo parte, de forma universal, da vida através dos tempos. Assim sendo, será considerado como

[...] de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações e toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2002, p. 174).

Isso porque, a leitura literária possui um poder formativo que faz dela parte integrante do capital cultural humano, sendo capaz de possibilitar formas de educação ampliadas, possíveis de transcender a função formal no ambiente educacional. Devido a importância que a Literatura desempenha na sociedade, sua presença no ambiente

educacional é primordial, por isso é importante refletir sobre a necessidade de um trabalho que objetive a formação leitora do professor, visto ser ele o principal mediador da leitura no ambiente escolar. O mediador constrói uma ponte entre o autor e o público, apresentando os autores e suas palavras com o objetivo de despertar a sensibilidade para o qual aquela obra foi pensada. Dessa forma, o ato de mediação da leitura também significa um ato de elaboração da sensibilidade e de formação humana.

Ao abordarem a mediação do professor nos processos de leitura literária, Paiva, Maciel e Cosson (2010) veem a importância de propor a fantasia e estimular a imaginação da criança, para isso, faz-se necessário a oferta de textos de boa qualidade, capazes de favorecer um olhar para a diversidade de linguagens que integram o mundo. Logo, a preocupação docente deveria, em primeiro lugar considerar a experiência de leitura em todas as suas dimensões sensoriais, entre elas o tato, relacionado ao prazer com manuseio dos livros, que envolve as texturas do papel, as ilustrações, o planejamento gráfico, atuando no sentido de aproximar as crianças deste objeto cultural.

Kramer (2001) salienta que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas como processos vivos e “[...] práticas sociais inseridas na história, constituidoras de subjetividade, feitas na cultura e produtoras de cultura (p. 138)”. A autora questiona de que forma a experiência acumulada na vida dos professores pode influenciar na sua prática docente, já que a profissão envolve histórias de vida construídas na coletividade. Considero que poderia trocar as palavras, o que não alteraria o sentido, refaço a reflexão do seguinte modo: de que forma os saberes acumulados pelos professores em sua história de vida pessoal e profissional e nas suas relações sociais poderiam influenciar as práticas docentes desses professores? E se esses professores fossem leitores, suas leituras poderiam colaborar de alguma forma com a sua prática docente? Caso não fossem, teriam as mesmas condições de formar leitores?

Outro fator determinante em relação a formação de leitores no âmbito educacional se refere ao modo como os textos são apresentados aos estudantes pelos professores. Lajolo (1982, 2009) pontua vários problemas ocorridos quando professores utilizam textos literários de forma instrumental, direcionando a atividade para o ensino de conteúdos educacionais, ignorando a função de prática social. Aqui

caberia mais um questionamento: um professor que é leitor, que tem a leitura como vivência em sua vida, por isso, conhece textos, autores e estilos não teria uma metodologia que melhor contemplasse essa tarefa? Não teria melhores abordagens capazes de estabelecer outros aspectos para essa leitura que não somente a instrumental?

Zilberman (2009) também considera importante o papel que a experiência da leitura literária desempenha no campo educacional, pois envolve tanto a formação dos alunos como dos professores. Isso porque, a Literatura “[...] aponta para uma modalidade de experimentação do tempo e do espaço circundante que transcendem sua função escolar”, a autora acrescenta ainda que “[...] a Literatura deflagra a experiência mais ampla da leitura [...]”, portanto, é de interesse não só dos alunos como dos professores que a escola possa “[...] resgatar sua função original, que é dar acesso a função de ler [...] (ZILBERMAN, 2009, p.36)”.

Paulino (2010) tece considerações que estabeleceram e firmaram o propósito da pesquisa, ao ponderar sobre a leitura como produtora de conhecimentos, visto que o “[...] conhecimento não se produz por tabela, porque é um encadeamento de ações, que se dá na mente de cada sujeito [...]”, assim todas as leituras que ficam na nossa memória transformam-se em “[...] outras experiências, outras percepções e outras leituras”, portanto, forma outros saberes (PAULINO, 2010, p.122), entre esses outros saberes, a autora coloca os saberes pessoais, entre eles a leitura, como uma possibilidade de ensino. Assim, as leituras pessoais dos professores atuam na sua formação individual, fazendo parte de seu repertório de saberes pessoais.

Desta forma, esse trabalho se pauta na relação entre os saberes pessoais e profissionais dos professores, sendo possível afirmar que a formação leitora deles pertence tanto ao âmbito pessoal como ao profissional e pode atuar diretamente em seu fazer docente, já que a profissão exige certo número de saberes particulares que servem de base para a sua prática. Além disso, os saberes inerentes à prática docente são diversos, plurais e heterogêneos, e estão sempre em construção, assim como os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e pessoais, os quais acabam por formar um repertório. E este repertório de saberes, próprio da profissão, não deve ser separado do conjunto de saberes que o professor, enquanto indivíduo possui, visto que são inerentes a experiência de vida pessoal dos professores e são denominados saberes “culturais e pessoais”. Gauthier (2013) salienta que a distinção entre saberes

docentes e “saberes e pessoais” é bastante abstrata, porém, permite que a pesquisa sobre os saberes docentes não se perca na imensidão dos saberes possuídos por cada indivíduo, porquanto podem ser mobilizados para fins específicos ao ensino em sala de aula, em atividades como a leitura, por exemplo. Lembrando que a leitura é uma prática social, pois se apresenta na vida pessoal e profissional dos professores, logo, é capaz de contribuir para o seu processo de socialização. Tardif (2012) considera que é válido estabelecer uma compreensão desse processo, isso porque, compreende a formação do indivíduo e se estende por toda a sua vida, abrangendo experiências sociais, familiares e escolares dos professores em uma etapa que antecede a profissionalização. Nóvoa (1992; 1995) é outro autor que desempenhou um papel importante nesse estudo, já que aborda a formação de professores em relação a associação entre suas identidades pessoal e profissional.

Além dos autores aqui apresentados, que embasaram os primeiros passos desse estudo, preciso acrescentar ainda a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4”, a qual considera a leitura uma ferramenta para a aprendizagem e para a educação de qualidade, já que oferece condição essencial para o desenvolvimento social de uma nação. Com isso,

[...] a leitura autônoma, a leitura arte, a leitura por “gosto” [...] constroem uma só tese: a de que a leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. A leitura transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos (FAILLA, 2016, p. 21).

Logo, para a leitura feita exclusivamente por prazer, passo a utilizar o termo Leitura Deleite. Esta fica diferenciada de outros tipos de leitura que permeiam a vida em sociedade, principalmente na vida dos professores. Tal diferenciação foi feita em função da leitura ser parte integrante da própria profissão docente e fundamental para ampliar e qualificar suas práticas, além de facilitar a descoberta de outros modos de resolução de problemas.

Dando prosseguimento, o desenvolvimento dessa pesquisa se preocupou em responder a seguinte questão: “As atividades de Leitura Deleite realizadas nos Cursos de Formação Continuada de professores alfabetizadores do PNAIC modificaram as práticas de leitura desses professores? Como?”. Para nortear esse questionamento, parto do seguinte objetivo geral: *compreender se e como a Leitura Deleite desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC modificaram*

*as práticas de leitura pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras. Trago, como objetivos específicos: identificar que concepção as professoras alfabetizadoras deixam transparecer quando se referem ao termo Leitura Deleite; mapear os tipos de práticas, modos e formas de leituras realizadas nos encontros de formação e, por fim, verificar mudanças na prática de leitura, referidas pela professora alfabetizadora, em sua vida pessoal e profissional, especialmente com foco na ampliação de seus saberes docentes.*

Esta dissertação consistiu em uma pesquisa de campo, realizada com base em uma abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras alfabetizadoras, que atuam no ciclo de alfabetização, na rede municipal da cidade de Pelotas/RS. Essas professoras participaram dos encontros de formação entre os anos de 2013 a 2016 e integravam dois grupos de formação de professores, que se reuniam uma vez por semana. Já a coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, buscando respostas às questões envolvidas nos objetivos da pesquisa. Essas entrevistas foram realizadas com registros individuais e gravadas; além disso, enviei um questionário, via Facebook, com o objetivo de conseguir informações preliminares e estabelecer os primeiros contatos com essas professoras.

Adiante, este relatório de pesquisa está estruturado em cinco capítulos. O primeiro trata da Leitura Deleite como possibilidade de formação de leitores e das funções da diversidade textual, entre essa diversidade a Literatura, como prática social e experiência de constituição de saberes, sensibilidade e humanização. O segundo capítulo se preocupa com a relação entre os saberes pessoais e profissionais da profissão docente e da Leitura Deleite como proposta para formação de saberes. O terceiro capítulo traz as concepções das Orientadoras de Estudos sobre a prática da Leitura Deleite, além de um levantamento de pesquisas sobre Leitura Deleite e Formação de Leitores. No quarto capítulo, descrevo a metodologia utilizada na pesquisa. O quinto capítulo se ocupa das análises dos relatos das professoras entrevistadas e, finalmente, me direciono para a conclusão desta investigação.

## **CAPÍTULO 1**

Este capítulo tem por objetivo estabelecer reflexões sobre os temas Leitura Deleite, formação de leitores e leitura literária, considerando a capacidade formativa da leitura como prática social e como experiência de constituição de saberes, sensibilidade e humanização. Esta parte do texto encontra-se dividida em três partes. A primeira: “Leitura Deleite e Formação de Leitores” discorre sobre os conceitos de Leitura Deleite e a importância da leitura na formação pessoal e profissional do professor, averiguando as contribuições para a mediação e promoção da leitura. A segunda parte: “Texto e Práticas Sociais” se direciona a analisar as diferentes funções que os textos, em sua diversidade de formas e suportes, desempenham nos processos de leitura e formação de leitores. Na terceira parte deste capítulo: “Leitura Deleite e/com Literatura: pressupostos para a formação leitora”, faço considerações a respeito da importância da leitura literária para formação de leitores, no sentido de promover acesso ao capital cultural, estético e artístico presentes na obra literária, sendo a mais indicada por diversos autores que pesquisam a leitura, embora outros gêneros textuais também sejam valorizados para as práticas de leitura.

### **1.1. Leitura Deleite e Formação de Leitores**

A Leitura Deleite – o ler pelo prazer de ler – é uma prática que vem se tornando uma opção didática produtiva nas salas de aula. Segundo o material do PNAIC, a Leitura Deleite é um momento destinado ao

[...] prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

Logo, a atividade tem o objetivo de estimular o gosto pela leitura e refletir sobre as diversas funções que ela ocupa na vida social do indivíduo, assim como, possibilitar o contato com os textos literários, além de favorecer o alcance de novos conhecimentos, estimular a criatividade e promover a imaginação. Segundo Ferreira (2018), “[a] Leitura Deleite proporciona ao participante perceber que em diversos momentos da vida cotidiana a leitura está presente e tem diferentes finalidades. Uma

delas é a leitura para o divertimento, para o bel-prazer”. Essa prática, que foi adotada como estratégia formativa permanente nos cursos de formação de professores do PNAIC, também poderia ser incorporada pelas professoras alfabetizadoras como atividade de ensino nos ciclos de alfabetização.

Contudo, o sucesso dessa prática dependeria de que o professor fosse o primeiro a ser encantado pela leitura, já que a prerrogativa principal para atuar como mediador entre a criança e o livro seria o próprio professor ser leitor. Portanto, essa ação envolveria atuar tanto na sua formação profissional quanto na formação pessoal do professor, no sentido de qualificá-lo para a tarefa de mediação em leitura.

E para estimular o gosto pela leitura nos alunos, o primeiro passo seria tentar despertar no professor tal interesse. Para realizar essa tarefa, a equipe PNAIC/UFPEL – que é constituída pela coordenação, supervisores e formadores atuantes na formação dos orientadores de estudo e dos coordenadores locais – se atentou em atuar como mediadora entre os professores e as práticas de leitura nos encontros de formação de professores. Esse tipo de mediação, adotada como estratégia formativa permanente nos encontros, investiu na formação pessoal do professor como leitor, garantiu-lhe qualificação profissional para atuar como mediador da leitura em sala de aula (FERREIRA, p. 46, 2018).

Em razão desse afastamento entre professor e leitura, fez-se necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores e a necessidade de incluir a leitura de textos literários como prioridade na formação de professores, visto que esse tipo de formação está presente de forma superficial nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Além disso, quando

[...] o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 51).

Cabe salientar aqui que a função de mediação da leitura requer um desenvolvimento reflexivo, aproximação e familiaridade com a obra de arte, já que o mediador é a pessoa que atua como ponte entre a obra e o público. No caso da obra literária, compete ao mediador apresentar o autor e suas palavras com o objetivo de

despertar a emoção e o sentimento, motivo pelo qual aquela construção poética foi pensada. Importante considerar que construção poética se refere a “[...] uma colocação específica da consciência, pela qual os objetos são apreendidos de outro modo que não o corriqueiro. Tal consciência revela a dimensão poética, quer dizer estética, das coisas ao redor (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 73)”. Para exemplificar, pode-se pensar no gênero literário intitulado poema, que é a obra do poeta, o produto da percepção poética do real transformada em manifestação linguística, formado por palavras e versos. Contudo, nem toda a construção poética resulta neste formato, podendo aparecer em diversas outras formas, como em quadros, música, obras de arte, em textos na forma de prosa, ou seja, a construção poética depende do olhar poético do autor sobre o mundo e qual forma resultará desse olhar.

Em vista disso, o leitor apreende os sentidos que a leitura oferece através do sentido da visão, que faz com que ele estabeleça o primeiro contato com a obra, que pode se apresentar como o produto gráfico livro ou até mesmo em outros formatos, por exemplo, os *e-books*.<sup>8</sup> O público, pela sonoridade da leitura, tem a possibilidade de, através do sentido da audição, apreciar a beleza daquela construção. Todas as palavras grafadas no texto foram pensadas, cuidadosa e estrategicamente para despertar determinadas emoções e sentimentos a partir da leitura da obra.

Duarte Júnior (2010) aponta dois modos de relacionamento do homem com o mundo. Um desses modos é classificado como a percepção prática e o outro é a percepção estética. Na primeira, os objetos são considerados pela sua utilidade, ou pela sua funcionalidade, tendo a linguagem para condicionar, enquadrar e classificar a esses objetos. Esse modo prático de relação possibilita ao homem a sobrevivência e a construção de instrumentos que servem para facilitar sua vida. Esses instrumentos podem ser materiais, como as ferramentas ou equipamentos diversos ou simbólicos como as teorias ou a linguagem. Para a percepção estética, ao contrário, a função dos objetos não é importante, mas sim sua forma e o modo como ela é percebida e simbolizada pelo homem. Essas formas atuam de maneira subjetiva no ser humano e podem espelhar e revelar as emoções e os sentimentos de acordo com as particularidades únicas despertadas por esses objetos e por sua relação com a

---

<sup>8</sup> "E-books, livros digitais, ou até mesmo livros eletrônicos, são termos cunhados que representam um mesmo objeto, sendo considerados livros independente do suporte e gênero (RIBEIRO, 2013, p. 05)".

memória individual a eles relacionada. Duarte Júnior (2000; 2010) reflete sobre o quanto uma maior aproximação entre a sensibilidade e o intelecto, ou entre a percepção estética e a percepção prática poderiam contribuir para a educação:

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.15).

A Literatura é uma das formas de manifestação da sensibilidade humana com potencial de contribuir para a educação de forma diferenciada, visto que a emoção, o prazer e a fruição são os objetivos desta atividade. Porém, o prazer e o gosto pela prática da leitura dependem do acesso, da proximidade e do manuseio com o livro. Se não houver familiaridade entre esse objeto cultural e o ser humano, é muito difícil estabelecer relações afetivas, pois ele não faz parte de seu cotidiano, é um elemento estranho, logo, não é portador de sentidos ou laços de afetividade. Quando ocorre tal afastamento, o ato da leitura, que deveria ser prazer, transforma-se em momentos de sofrimento, fazendo com que o leitor se desinteresse pela atividade, impedindo assim a realização de experiência ou vivência, essencial para a concretização do pacto da leitura.

Frente a este contexto, uma das ações que teve como objetivo formar leitores via PNAIC se refere ao segundo eixo de atuação do programa, que é a entrega de um conjunto de materiais específicos para a alfabetização disponibilizado pelo MEC. Dentre esses materiais está um acervo de obras de Literatura Infantil (entregues pelo PNBE)<sup>9</sup> com o objetivo de que cada turma de alfabetização organizasse uma pequena biblioteca, que poderia ficar dentro das salas de aula ao alcance das crianças e professores, deixando esses livros acessíveis ao manuseio das crianças, criando assim, oportunidades de estabelecer maior aproximação, contato cotidiano e familiaridade com o produto cultural livro. Conforme Borba e Amaral (2014), o contato cotidiano com o material literário do acervo em sala de aula tem a finalidade de permitir que a criança explore o livro, torne-se íntimo dele, não só através da intermediação do professor, mas também pelo contato direto do aluno, que vai adentrando nesse

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

mundo, estabelecendo contatos físicos, despertando sua sensibilidade orgânica, através das cores, texturas, odores, experimentando todas as sensações proporcionadas por esses contatos.

Contudo, somente a presença desses materiais em sala de aula não garante o sucesso na formação leitora dos alunos, é preciso lembrar que a figura do professor ainda é o principal responsável para a viabilização dos processos de leitura literária e formação de leitores no Brasil. Os autores afirmam que é o professor quem propõe a fantasia e estimula a imaginação da criança; porém, para que isso aconteça, é preciso que faça boas mediações oferecendo textos de qualidade, capazes de favorecer um olhar para a diversidade de linguagens que integram o mundo (PAIVA, MACIEL E COSSON, 2010).

Para realizar o trabalho de mediador entre a literatura e as crianças, o professor necessita ler a obra como um leitor comum, deixar-se envolver espontaneamente pelo texto, sem outro objetivo além do prazer e a fruição. Essa atitude assumida perante a leitura se refere ao poder de escolha, o que segundo Kramer (2001), pode ser um tema controverso ou delicado, dado que a “livre escolha”, não garante de forma absoluta a mobilização para a leitura. Todavia, essa possibilidade oferece a leitura formas de vivências e experiências sociais capazes de ocorrer em todos os ambientes, entre eles o ambiente escolar.

Paradoxalmente, não se pode deixar de lembrar que a escola, historicamente, não se caracteriza por ser um espaço de liberdade. Logo, a simples presença do acervo de livros na sala de aula pode ser sinal de avanço no sentido de garantia de escolhas, de empoderamento para a criança e valorização da leitura por prazer, livre de obrigações. Embora pareça algo banal, facultar ao aluno oportunidade para escolher o livro que mais lhe agrada e trocar sempre que assim o desejar e até fazer a leitura sem nenhuma "utilidade" específica, torna-se um ato revolucionário dentro de um ambiente formal de educação, pois permite a leitura se constitua uma vivência e uma experiência formativa.

Por conseguinte, é possível, a partir das reflexões dessa pesquisa, pensar a Leitura Deleite como experiência de formação. Larrosa (2014) coloca a experiência como algo que nos acontece e nos transforma. Quando relaciona experiência e educação, o autor salienta que as mudanças necessitam de posicionamentos libertários para se manifestar, já que para ele a educação não pode se colocar a

serviço do sistema, mas precisa ser organizada “em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional (LARROSA, 2014, p.12)”.

Assim sendo, refletir a educação a partir da experiência quebra o caráter prático da atividade. Do mesmo modo, pensar a Leitura Deleite como experiência propõe uma quebra de um modo prático e instrumental de pensar e realizar essas leituras, “[...] tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns (LARROSA, 2014, p. 12)”. Categorias essas que envolvem a contemplação, a apreciação, o prazer, a fruição e o deleite, enfim, algo que não se pode definir tampouco tornar operacional, porque são vivências. Nesse sentido, o autor insiste que “[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir experiência; que a experiência não pode fundamentar nem produzir nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia (LARROSA, 2014, p.17)”, já que a experiência é inerente a vida e não pode ser sistematizada.

Quando fizemos coisa com palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2014, p. 17).

Larrosa (2014) prioriza a experiência em si, o trajeto, isso porque, o próprio percurso pode ser produtor de modificações, transformações ou formações. No que concerne à leitura, o autor afirma que ao ler não é importante aquilo que o texto diz ou a que o texto se refere, mas o que o texto nos diz e para onde o texto se dirige. Ler dessa forma traz novas possibilidades de leituras, dão caráter de experiência singular, já que transpõe o modo prático de conceber a leitura. Nesse viés, a experiência da leitura se singulariza e torna-se única, capaz de fugir das regras práticas da vida, visto que “o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão (2014, p. 69)”. Deste modo, proponho um olhar sobre esse objeto tão importante para a leitura: o texto.

Mas, afinal, o que é um texto exatamente e como ele se apresenta em nossa sociedade?

## 1.2. Texto e práticas sociais

A sociedade atual caracteriza-se por uma distribuição desigual de bens, rendas e lucros, que se estende também aos bens culturais; parte do acesso a esses bens é mediado pela leitura. A habilidade em leitura não está ao alcance de todos, nem mesmo o ingresso na escola garante a competência leitora de maneira uniforme para toda a população brasileira. Porém, ler é essencial para o ser humano enquanto ser social, contudo, a leitura não se limita ao espaço escolar, visto que se inicia bem antes da alfabetização, nos primeiros espaços sociais que o indivíduo frequenta, como a família e a comunidade.

Para Paulo Freire, a compreensão crítica do ato de ler não se restringe à decodificação da palavra escrita, mas se condiciona aos contextos vividos: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (2011, p. 20)”. Assim, a compreensão do lido condiz com as percepções das relações entre o texto e o contexto em que o sujeito está inserido. Justamente por isso, o autor postula que ensinar uma criança e um adulto a ler são tarefas distintas, haja visto que suas relações de mundo diferem completamente. Portanto, muito mais do que ensinar as letras, o professor ensina aos alunos a estabelecer relações entre texto e contexto, relações entre palavras e seus respectivos mundos, deslocando os sentidos do leitor ou do texto para pôr em evidência a interação entre autor-texto-leitor.

Os objetivos da leitura são muitos, que vão desde obter informações, aprender, seguir instruções ou prazer estético, entre outras finalidades. Cabe ressaltar que a leitura de cada texto deve ser realizada de forma diferenciada, obedecendo às circunstâncias de produção, os objetivos e os interlocutores, que serão aqueles a quem se dirige a leitura de determinado texto. Sendo assim,

[...] cada leitor só pode estabelecer relações com o mundo que conhece (por experiência, aprendizagem ou imaginação), as leituras serão diferentes de um leitor para outro. Aceitar uma pluralidade de leituras possíveis para um texto é uma decorrência da concepção interacional de língua, de texto e de leitura (PAIVA, 2010, p. 37).

Deste modo, o texto em sua diversidade de formas e suportes assume um lugar de destaque no processo de leitura; e por ser um dos mais importantes objetos da

linguagem, é preciso primeiramente verificar seus significados e conceitos. Para isso, meu primeiro movimento foi consultar o dicionário e, ao acaso, escolhi um que era do tempo em que minha filha estava na quinta série, o Mini Aurélio, recomendado pelas professoras da época. A definição para texto, presente nesse dicionário, era a seguinte: *1. As próprias palavras dum autor ou livro. 2. Palavras citadas para demonstrar alguma coisa* (FERREIRA, 2001, p. 671).

Em seguida, resolvi verificar no Glossário do CEALE<sup>10</sup> (Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores) de que forma está definida a palavra texto, pois esse site está repleto de termos de alfabetização, leitura e escrita, além de ser muito utilizado pelos educadores, e foi justamente no qual encontrei uma definição mais completa. De acordo com Mendonça (2014), a palavra texto corresponde a uma unidade linguística portadora de sentidos, resultante da interação entre quem o produz e o leitor ou ouvinte, sua extensão pode ser variada, com marcas que indicam o início, meio e fim. Para o texto existir é preciso coerência global, já as pistas que estabelecem os sentidos do texto podem ser linguísticas ou relacionados com a produção textual. A produção textual se relaciona diretamente com seu propósito comunicativo, com seu contexto sociocultural, seu gênero discursivo e a esfera social na qual irá circular. Todo esse contexto interfere na forma de recepção desse texto e na compreensão da maneira como o leitor ou ouvinte será impactado por ele, sem levar em conta o texto poético, que muitas vezes colapsa o entendimento, tamanha sua subjetividade.

No entendimento de Lajolo (2009), texto é o resultado ou o produto do entrelaçamento de palavras, frases ou parágrafos, podendo indicar tanto um conjunto de palavras, quanto um livro inteiro. Além disso, um texto pode ser constituído por apenas uma palavra, desde que portadora de significados. A autora é uma referência muito importante para os estudos sobre texto e leitura e seus dois ensaios, o primeiro, “O texto não é pretexto” (1982) e o segundo, “O texto não é pretexto, será que não é mesmo?” (2009) trazem reflexões sobre a concepção de leitura presente nos trabalhos com os textos, os contextos de produção e também sobre a mediação da escola e do professor no processo de formação de leitores.

---

<sup>10</sup>O Glossário do Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita foi concebido pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) para ser um apoio aos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, leitura e escrita.

E foi durante minha trajetória na graduação, no Centro de Letras e Comunicação (UFPel), ao frequentar disciplina Teorias e Práticas de Leitura, uma das disciplinas do primeiro semestre, que conheci o trabalho de Lajolo. O texto, publicado no início dos anos 80 foi lido, resumido e utilizado como exemplo de como não deveríamos proceder em sala de aula durante os trabalhos com os textos. Uma das grandes preocupações da minha graduação foi entender como trabalhar texto em sala de aula, sem que ele não servisse de pretexto para o ensino das normas que norteiam nossa língua. Ao mesmo tempo que nossos professores nos orientavam a nunca utilizar o texto como pretexto, também nos diziam que o ensino das normas gramaticais, ortográficas, semânticas ou quaisquer outras que integram os códigos que norteiam nossa língua, sempre deveria ser contextualizado, ou seja, sempre acompanhado pelo texto. Mas como trabalhar com o texto sem incorrer no crime de transformá-lo em pretexto para o ensino? Ou seja, de que forma trabalhar o texto em sala de aula sem desfigurá-lo ou transformá-lo em intermediário para o ensino de elementos que não tenham relação com sua função comunicativa, a qual foi pensada no contexto de sua produção? Em seu texto de 1982, Lajolo aponta providências capazes de modificar a situação de rejeição à leitura, provocada pelo trabalho inadequado com o texto no contexto escolar.

Uma das principais atitudes seria não descaracterizar o texto literário em sala, devendo, em primeiro lugar, contemplar os aspectos estéticos e artísticos, fundamentais na concepção do texto literário como obra de arte. Contudo, nem todo o professor está preparado para realizar um trabalho que contemple tais especificidades. Para isso, faz-se necessário que o professor seja, como diz Lajolo, um “leitor maduro”, o que não se refere à idade, mas sim, ao seu repertório de leituras, as quais se farão presentes no trabalho em sala de aula, tornando os contatos entre o aluno e o texto em momentos de prazer capazes de formar leitores. Portanto, a primeira e principal recomendação é que o professor não seja um mau leitor, ou seja, deve gostar de ler e ter a leitura presente em seu cotidiano (1986, p.54).

Além disso, Kramer (2001) relata que a motivação para realizar suas pesquisas sobre leitura e escrita se originou por inquietações despertadas por seu contato com jovens universitários e futuros professores que não eram leitores e produtores de escrita.

Como é possível um professor ou a uma professora que não gosta de ler ou de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos de um texto, como é possível a esse professor trabalhar para que seus alunos entrem na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou a professora gosta de ler e de escrever ... o que na sua história de vida favoreceu esse gostar, essa prática (KRAMER, 2001, p.139).

As pesquisadoras Kramer e Lajolo possuem algumas das mesmas inquietações que me acompanham na presente pesquisa, embora em contextos diferentes, quando questiono o que as professoras leem e também: “De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (KRAMER, JOBIM e SOUZA, 1996, p.10)”, e de que modo as relações com a cultura escrita são construídas na coletividade, preocupações essas de quem considera a leitura e a escrita como processos vivos e como práticas sociais que constituem subjetividades.

Outro ponto relevante levantado por Lajolo (2009) diz respeito à utilização do livro didático para o trabalho com textos em sala de aula. Eu, como professora de escola municipal, entendo muito bem essa problemática. O texto é o principal elemento para a atividade da leitura, porém, o desenvolvimento dessa atividade esbarra em um problema prático: o número de impressões que cada professor tem direito durante o mês. Essas impressões geralmente se destinam às avaliações dos alunos, o que faz com que a única alternativa para o acesso ao texto seja o livro didático.

Polêmicas à parte, a utilização do livro didático para o trabalho com textos em sala de aula, apesar dos recortes e da forma fragmentada como os textos se apresentam, geralmente priorizando conteúdos didáticos voltados para o ensino de determinado conteúdo curricular, ainda nos parece a única possibilidade para o trabalho com os textos em sala de aula. Todavia, nessas ocasiões um bom repertório de leituras precisa se fazer presente para garantir um excelente trabalho com o texto e abordagens pertinentes durante o desenvolvimento das atividades, evitando assim, destituir o texto de sua real função. Portanto, os textos literários não devem ser utilizados com fins instrumentais, sob o risco de trazer consequências negativas à formação leitora, já que esse tipo de atividade não desperta o interesse ou a curiosidade do leitor. Além disso, impede que o texto seja apreciado em sua dimensão artística e estética, o seu real propósito, já que é forma de manifestação artística.

Kramer (2001) avalia da seguinte forma: “Se é preciso estudar gramática, que se estude gramática, mas que a literatura não seja utilizada com esta finalidade exclusiva (2001, p.195)” e, principalmente, que a criança não estabeleça os primeiros contatos com a literatura através de exercícios de gramática. A autora ainda acrescenta que utilizar trechos de obras literárias para o ensino de atividades didáticas acaba com possíveis relações de afetividade com os livros.

Em outro artigo, publicado por Lajolo em 2009, ao fazer uma releitura do seu primeiro texto (LAJOLO, 1982), é revelado que algumas afirmações não correspondem ao seu pensamento atual, porém, outras passagens permanecem coerentes com relação aos seus pressupostos atuais. Ao transcorrer sobre a formação etimológica da palavra texto, é reforçada a ideia de trama e entrelaçamento, noções que devem ser privilegiadas no trabalho com o texto na escola. Ao afirmar que não acredita mais na autonomia do texto, nem na solidão ou no caráter individual da leitura, a autora assume um novo posicionamento que coloca em evidência o caráter social e coletivo do texto.

Nessa releitura, a palavra “contexto” é fundamental, servindo para reforçar o sentido de tessitura inerente ao texto e tornando-se central no sentido de complementar a noção funcional que envolve os contextos de produção, circulação e de leitura, além de permitir recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, estabelecendo assim, uma extensa rede de relações entre textos, leitores, escola e sociedade. Logo, devido à sua capacidade de atuação no desenvolvimento pessoal e educativo, o trabalho com gêneros literários no ambiente escolar tem a possibilidade de proporcionar a aproximação entre Educação e Literatura, já que ambas têm poder formativo.

### **1.3. Leitura Deleite e/com Literatura: pressupostos para a formação leitora**

Com relação a seleção de materiais para o trabalho com a leitura na escola, Zilberman (2009, p.13) ressalta que por muito tempo se questionou qual o tipo de leitura deveria ser estimulada pela escola, tendo em vista as diversas modificações sociais, entre elas: o processo de modernização, a industrialização, o crescimento da

população urbana que acarretaram muitas mudanças na configuração escolar, principalmente no que diz respeito ao novo contingente de alunos vindos das diversas classes sociais e que, além da necessidade de serem alfabetizados, precisavam ingressar no ambiente letrado. A escolha pelo trabalho com o gênero literário se mostrou como a “modalidade de objeto da ação de ler” mais indicada por diversos autores que pesquisam a leitura, embora outros gêneros textuais também sejam valorizados para o seu ensino.

Segundo a autora, a escrita é um código que, de um lado assegura a imobilidade do texto, fazendo com que não perca seu propósito com o passar do tempo; por outro, garante sua polissemia, dependendo da organização interna que o texto estabelece em seus múltiplos sentidos. A escrita, por sua natureza enigmática, propõe ao leitor a sua decifração, ou seja,

[...] o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência de leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Ler um texto literário é uma forma de ler o mundo e penetrar no real que esse tipo de texto sintetiza. A leitura de literatura age como reprodução artística de um mundo exterior ou imagem simbólica de um mundo representado, que não se apresenta de forma objetiva, necessitando, para sua significação, da participação ativa do leitor, que se conecta com o mundo criado pelo escritor, de acordo com sua vivência ou imaginação.

A fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura (CANDIDO, 1995, p. 80-81).

A literatura, portanto, transmite uma espécie de conhecimento, que de maneira indireta, se transforma em aprendizado e, de modo inconsciente, satisfaz a necessidade de entender a complexidade dos sentimentos humanos e a sociedade em que se vive. Com isso, a escola, ambiente propício ao desenvolvimento de transformações sociais e culturais, deveria privilegiar a leitura de ficção, que é concebida como uma das experiências mais amplas de leitura, além de representar uma alternativa para transcender a função escolar e realizar um dos seus principais objetivos, que é facilitar ao aluno a ação de ler, transformando esse ato em prazer.

Assim, as relações entre leitura e literatura precisam ser preservadas e significadas, pois a leitura é capaz de favorecer descobertas de outros mundos, de acordo com o repertório, a imaginação e as vivências do leitor. As palavras de Zilberman corroboram com a ideia apresentada acima, ao declarar que

[...] a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce tal papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos materiais do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los (2009, p. 32-33).

A literatura de ficção tem a possibilidade de proporcionar a experiência mais completa da leitura. E a fantasia presente na literatura quase nunca é pura, pois se refere invariavelmente a determinada realidade inerente a sociedade em que ela está inserida. Nesse sentido, a imaginação e a realidade possuem uma estreita ligação que tem na Leitura Deleite sua ponte. Desta forma, para Paiva, Maciel e Cosson:

Os gêneros literários talvez sejam dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente. De um lado, como os textos literários costumam propositadamente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade. De outro, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida [...] (2010, p.32).

Assim, o texto literário é definido como o mais adequado para o desenvolvimento da atividade de Leitura Deleite e transforma a literatura em um poderoso instrumento educacional que pode ser utilizada nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo. Além disso, confirma a humanidade do homem, já que lhe permite redescobrir sentimentos, emoções e visões de mundo. Contudo, a literatura pode formar, porém, não é um simples instrumento pedagógico ou educacional, visto que "Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1995, p. 85)".

Cosson (2014) reflete sobre os fatores que envolvem a seleção e escolha de textos para a leitura. Embora não transpareça, a seleção de leituras nunca é inteiramente livre ou neutra, mas obedece a diversos condicionamentos que vão desde a forma como os livros são apresentados nos catálogos, na organização das estantes, nas ações de incentivo ao consumo das obras, ao prestígio social de determinado escritor ou interesses econômicos e ideológicos que definem a

publicação das obras.

Na escola, além desses fatores, outros contribuem para seu desempenho negativo frente ao compromisso de formar leitores. Dentre esses fatores, encontram-se as determinações dos programas, que através da seleção de textos, priorizam finalidades educacionais ou abordam basicamente a fluência da leitura, como o que ocorre no ensino fundamental; a legibilidade dos textos, que determinam a leitura de acordo com faixas etárias; ou ainda a falta de condições adequadas à leitura, exemplificado pelas péssimas condições de determinadas bibliotecas escolares.

Outro fator determinante e considerado o mais importante é justamente o professor, ou melhor, o repertório de leituras do professor. Muitas vezes, os livros selecionados para seu aluno ler são livros que ele próprio já leu. Isso faz com que certas obras permaneçam em circulação nas escolas por décadas, constituindo o que Paulino (2010) chama de cânones escolares. Para a autora, os modos de ler literatura na escola não valorizam a experiência artística, mas sim, os objetivos práticos dos conteúdos escolares, o que faz com que a escolha dessas obras priorize a escolha de gêneros tradicionais com temas didatizantes e moralizantes em detrimento de outros que tragam algum tipo de denúncia social ou de humor, o que demonstra o pouco conhecimento literário de quem realizou essas seleções.

Assim, ao tratarmos dos cânones literários que predominam nas escolas brasileiras, sem focalizá-las para “salvar” ou “denunciar” professores e pedagogos. Entendendo que tais cânones derivam de uma formação que não desenvolveu a cidadania letrada, consideramos que esse processo de escolha como o trabalho de educadores não-leitores literários que lidam profissionalmente com a Literatura (PAULINO, 2010, p. 159).

De acordo com a autora, na escolha de obras de literatura, quando os fatores literários não são levados em conta, ou seja, quando os cânones escolares são recomendados em detrimento dos cânones estéticos, além de não estimular aos estudantes o gosto pela literatura, acaba ocorrendo o afastamento. Magda Soares (1999) também faz considerações sobre a escolarização da literatura. Ao comentar sobre o que ocorre com a literatura dentro do contexto escolar, traz uma reflexão sobre as consequências que um trabalho inadequado pode acarretar:

[...] a literatura é *sempre* e *inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolaridade *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta do

que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 1999, p. 25).

A aproximação entre literatura e sociedade, geralmente passa pela escola, embora a leitura literária seja uma prática social, a escola acaba sendo um dos espaços dedicados para os primeiros contatos com essas leituras. Inserir a população estudantil nessas práticas converge diretamente com a formação leitora dos professores, pois da mesma forma que os alunos precisam ter contato e ser expostos às obras de literatura, também e principalmente para os professores é imprescindível o acesso à literatura, já que é uma das formas de leitura que contém os pré-requisitos necessários para que a leitura possa ser apresentada de forma atrativa aos alunos, conforme já foi falado anteriormente nesta dissertação.

Frente a isso, o conceito de Letramento se torna imprescindível; e para Soares (2006) este é o estado ou condição assumidos por quem aprendeu a ler e escrever. Esse termo se refere tanto ao indivíduo quanto ao grupo social que integra uma sociedade letrada e que exercem as práticas sociais da leitura e da escrita, além de participar de eventos de letramento. Contudo, importante salientar que a consequência social do letramento não corresponde a mudanças de nível ou classe social ou cultural, mas “mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais (2006, p. 37)”.

Paulino (2010), em relação à ausência de conhecimentos literário dos professores, afirma que “os cânones literários estão muito distantes do gosto dos jovens estudantes. Se ao menos estivessem próximos do gosto de seus professores, haveria trabalho realmente literário. Mas poucos tiveram acesso a valores literários (PAULINO, 2010, p.159)”. A autora relaciona o letramento literário, o letramento funcional e o letramento filosófico. O letramento funcional tem a característica de ser democratizado, enquanto que os outros dois possuem natureza estética e intelectual, portanto, estariam restritos a minorias de elite. Embora o letramento literário se configure como uma prática de minorias, se encontra democraticamente presente nas escolas, no entanto, os textos literários não são abordados de modo apropriado nos ambientes escolares, que muitas vezes relegam seu caráter estético e artístico, em detrimento de abordagens funcionais e instrumentais desses textos. Tal postura acarreta prejuízos à apreciação da obra, isso porque, o letramento literário

[...] configura a existência de um repertório textual. [...] Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. A literatura informativa de um texto o transforma em um 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 a frente o processo literário que, no caso, se interrompeu (PAULINO, 2010, p. 143).

Uma consideração importante sobre a prática de Leitura Deleite é que essa prática remete à ideia de um movimento em direção ao letramento literário. A Leitura Deleite realizada objetivando, primeiramente, o prazer e a fruição – embora não deva priorizar objetivos especificamente educacionais – através dos contatos com os textos, permite possibilidades de favorecer a formação de um repertório textual, e ao mesmo tempo, o trabalho com as habilidades linguísticas, além de contribuir desenvolvimento da imaginação e da fantasia presentes nestes textos.

O letramento literário, devido ao seu caráter estético, estabelece ligações com o passado do indivíduo, criando uma espécie de ponte, em que a infância teria a capacidade de influenciar a entrada do leitor no mundo literário e favorecendo, assim, esse tipo de aprendizagem. Considerando que esta é um processo contínuo, que não deve ser interrompido e que pode vir a ocorrer em diversas fases da vida do sujeito.

Com isso, chega-se à formação do sujeito leitor, que se refere às leituras realizadas por vontade própria, sem obrigações escolares ou de trabalho. Via de regra, essa formação ocorre durante a infância, mas pode acontecer em qualquer idade. Para que ocorra, depende da intermediação de professores, pais ou amigos que incentivem os hábitos da leitura, ou também pode se desenvolver pela própria prática da leitura individual de leitura literária, o que favorece a ampliação do repertório do leitor e também seus saberes literários. Importante salientar que diversas pesquisas apontam para a hipótese de que o contato da criança com a literatura favorece seu desenvolvimento como leitor e permite estabelecer sentidos através da leitura de qualquer gênero textual, contudo, se este contato não ocorrer, o processo de formação do leitor é interrompido.

Paulino (2010), no artigo intitulado “A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta”, teve como objetivo entender a formação e a realização da leitura literária na vida de professores. O referido artigo resultou de uma pesquisa cujos sujeitos são professores de Português que atuaram

na Rede Municipal de Ensino, no ano de 1996<sup>11</sup>. Ao total, foram entrevistados 138 professores entre homens e mulheres que atuavam como mediadores na formação de leitores literários; foram visitadas todas as escolas de cada região da cidade de Belo Horizonte e, com os resultados deste trabalho, a autora descobriu dados muito significativos, conforme descrevo a seguir.

Com relação às práticas de leitura na família e nos contatos iniciais dos professores com a literatura, verificaram-se os seguintes resultados: 81,1% lembraram que os pais contavam histórias na infância, contudo, apenas 47,8% disseram que seus pais liam histórias. Também foi apurada na pesquisa algumas contradições: na grande maioria, professores que se afirmaram leitores literários<sup>12</sup> leram somente um livro no ano de 1996. Ao serem perguntados sobre os livros lidos ultimamente, citaram livros cobrados no vestibular ou livros infantis, que provavelmente possam ter sido indicados para seus alunos. Outros dados apurados foram referentes a textos e autores canônicos, buscando assim, validar seus conhecimentos em literatura.

Paulino (2004), em seu artigo “Saberes Literários Como Saberes Docentes”, pontua que o saber dos professores é um saber próprio, pois se relaciona diretamente com a personalidade dos professores, ou seja, suas identidades e experiências. A autora se embasa nas ideias de Tardif, que destaca a diversidade e a temporalidade dos saberes docentes, visto que, são oriundos de diversas épocas de vida e fontes sociais, tais como: a família, os amigos, a classe social, a escola, a trajetória cultural, profissional e etc. Deste modo, o trabalho dos professores depende de outros muitos saberes de natureza interacional e de difícil separação. Assim, Paulino se refere à formação de professores, colocando os saberes literários como um desses saberes docentes de natureza pessoal. Isso porque,

[...] de modo amplo, em sua produção histórica e social que envolve, além de competências cognitivas *stricto sensu*, também sensibilidade, emoções, ligações afetivas, interações, transformações pessoais, temos de pensar na possibilidade de que uma dessas sabedorias seja de natureza literária (PAULINO, 2004, p.57).

---

<sup>11</sup> Na sequência deste texto, no capítulo dedicado a apresentação de pesquisas sobre a temática formação de leitores, trago dados atualizados sobre o assunto, com base na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

<sup>12</sup> De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, edição 2016, é considerado LEITOR quem declara ter lido um livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à investigação, e não leitor quem não leu um livro inteiro ou em partes (FAILLA, 2016, p.117).

Esses saberes pessoais, que integram as mais diversas fontes de aquisição, necessariamente incluem os saberes literários, que circulam na sociedade em muitos formatos como, por exemplo, através da “literatura oral, poesia que circula vinculada à música popular [...] (PAULINO,2004, p. 58)”, da rede de amigos, de outros ambientes sociais, na vivência escolar, na infância e na vida profissional. Dessa maneira, o saber literário está presente na formação humana do professor, e por este fato precisaria assumir seu lugar enquanto arte verbal na constituição de seus saberes profissionais.

Por conseguinte, este capítulo teve por objetivo refletir sobre os temas Leitura Deleite, formação de leitores e leitura literária, considerando as relações estabelecidas pela leitura como prática social e como experiência de formação humana. Os conceitos de Leitura Deleite, concebidos a partir dos Cursos de Formação de Professores do PNAIC (BRASIL, 2012), se referem a uma forma de leitura que tem como norte viabilizar uma experiência diferenciada, possível de contribuir tanto para a formação pessoal do professor – no sentido de favorecer uma aproximação ou reaproximação com a leitura por prazer e fruição – quanto na sua formação profissional – no sentido de melhor qualificá-lo para a mediação da leitura no ambiente escolar.

Outrossim, refletir sobre formação de professores e formação de leitores envolve pensar, mesmo que brevemente, sobre as políticas de leitura no Brasil e seus impactos sobre a formação docente, tanto inicial como continuada. Para discutir esses temas, tomo como base os estudos de Kramer (2001), Zilberman, (2009) e Paulino (2010), que defendem a necessidade da presença da leitura no cotidiano dos professores, no sentido de garantir melhorias no processo de mediação da leitura dos alunos.

Outra temática importante, abordada neste capítulo, diz respeito sobre as funções que os textos desempenham nos processos de leitura e formação de leitores na escola e na sociedade. Convém repensar as práticas de leitura no sentido de melhor compreender os papéis desempenhados pela escola e pelo professor no trabalho com os textos, no sentido de priorizar aspectos comunicativos e linguísticos inerentes ao seu contexto de produção, o que poderia garantir abordagens próprias e adequadas ao trabalho com este objeto cultural. Esta posição frente ao texto oferece possibilidades de proporcionar benefícios diretos para formação de leitores, tendo em

vista que a dimensão coletiva da prática da leitura é imprescindível para o estabelecimento de relações entre textos, leitores, escola e sociedade.

Finalizando, procurei estabelecer uma reflexão sobre a importância da leitura literária para formação de leitores, no sentido de promover acesso ao capital cultural, estético e artístico presentes na obra literária. De acordo com as abordagens presentes neste capítulo, é possível concluir que uma melhoria nos índices de formação de leitores depende de um movimento no sentido de criar espaços e atitudes que favoreçam percepções em relação ao caráter estético e artístico presentes na leitura, especialmente na obra literária. Tais iniciativas constituem uma experiência agradável e relaxante, um momento de apreciação, capazes de mobilizar os sentidos e despertar emoções, tornando esse ato um momento de prazer, de afetividade e de encantamento para o professor e também para as crianças.

Apenas complementando, o conceito de Leitura Deleite aqui adotado não está restrito a atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula pelo professor com suas crianças, mas todas aquelas práticas de leitura que envolvem o ler pelo prazer, pela fruição e, sobretudo, pelo deleite. Esse ato de ler por prazer deveria romper os muros da escola e estar presente de forma constante no cotidiano de estudantes e professores, considerando sempre as relações entre leitura e formação docente e entre formação pessoal e profissional dos professores.

## **CAPÍTULO 2**

A finalidade deste segundo capítulo está voltada para as relações estabelecidas entre saberes pessoais e profissionais dos professores, assim como, refletir sobre os princípios que embasaram os encontros de formação continuada no âmbito dos Cursos de Formação de Professores do PNAIC (BRASIL, 2012). Assim sendo, Gauthier (2013) defende que é importante haver um certo equilíbrio entre os saberes pessoais e profissionais dos professores, do mesmo modo, não é possível identificar o limite entre essas duas dimensões. Adotando o mesmo ponto de vista, Tardif (2012) afirma que parte dos saberes utilizados pelos professores em sala de aula são inerentes a sua personalidade e envolvem aspectos sociais e culturais próprios da identidade e da vida pessoal desses profissionais. Dentre eles, estão os da leitura pertencentes a essas duas esferas da vida e que integram um conjunto de saberes denominados saberes experienciais. Com isso, uma das ações formativas propostas pelo PNAIC (BRASIL, 2012) seria a de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores, valorizando seus saberes e oferecendo oportunidade para que os docentes possam refletir e sistematizar suas práticas, tornando possível a apropriação dos saberes dos quais já é portador.

### **2.1. Saberes docentes e leitura**

Os saberes dos professores possuem estreita relação com seu trabalho, exigindo certo número de saberes particulares que servem de base para a sua prática. E este repertório de saberes, próprio da profissão, não deve ser separado do conjunto de saberes que o professor enquanto indivíduo possui, eles são inerentes a sua experiência de vida pessoal e são denominados saberes “culturais e pessoais”. Gauthier (2013) salienta que a distinção entre saberes docentes e saberes pessoais é bastante abstrata, porém, todos os saberes possuídos por cada indivíduo podem ser mobilizados para fins específicos ao ensino e podem ser utilizados em sala de aula.

Desta forma, já que a distinção entre os saberes profissionais e pessoais dos professores é abstrata, tais dimensões acabam se tornando imbricadas com a identidade e com os saberes dos professores de maneira geral. Assim, a identidade

profissional se constrói a partir do equilíbrio entre as características pessoais e a trajetória profissional do professor. Pode-se concluir, então, que quanto maior o repertório de saberes pessoais dos professores, maiores serão as possibilidades de mobilização desses saberes em sala de aula.

Essa questão vem ao encontro de uma das hipóteses que norteia meu projeto de pesquisa, o qual pretende verificar a presença de possíveis modificações nas práticas de leitura pessoal dos professores alfabetizadores em decorrência das atividades de Leitura Deleite realizadas nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC. Em primeiro lugar, acredito que para o professor despertar o gosto e o prazer da leitura em seus alunos é necessário ele próprio gostar de ler, o que envolve o constante desenvolvimento de sua condição de leitor, principalmente, a partir vivência cotidiana da prática da leitura. Logo, o repertório de leituras do professor não se direciona apenas ao acúmulo de bagagem intelectual, mas pode ser empregado de forma prática, em sala de aula, sempre que se fizer necessário, contribuindo na atuação desse professor quando trabalha com a leitura em sala de aula. Com isso, para Gauthier (2013), em função da herança cultural se referir a um corpo de saberes, atitudes e crenças próprias de uma cultura, a sociedade passa a visar a integração para as novas gerações dessa essa cultura que será a sua. Ao professor cabe a responsabilidade de agir como mediador entre o aluno e uma determinada parte da cultura passível de acesso pessoal.

Contudo, o sujeito não se insere nas práticas culturais de seu grupo social somente com o ingresso na escola, pois já está inserido em diversas práticas, como as práticas culturais da vida familiar, da comunidade, das práticas culturais escolares e do aprendizado da leitura. A cultura literária se insere nesses dois contextos, escolar e familiar, visto que o acesso à Literatura pode se viabilizar por cada um desses grupos, como o caso da contação de histórias ou leitura de textos para as crianças, iniciadas logo depois de seu nascimento. Hoje se defende que, mesmo no útero, é possível começar a familiarização da criança em formação a ouvir histórias, poesias e cantigas, ou seja, são práticas culturais anteriores ao desenvolvimento da escrita (ROSA, 2017). Desta forma, é possível compreender que será considerado como:

[...] literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até

as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

Porém, mesmo com as mudanças sociais e educacionais, as competências de educar e instruir ainda pertencem ao professor; muitas vezes é somente na escola que a criança tem seu primeiro contato com a cultura literária, e a inserção nessa cultura precisa ocorrer de maneira sistematizada, logo, cabe ao professor iniciar a criança na cultura escolar e também na literária, visto a importância para o desenvolvimento do ser humano. Desse modo, de acordo com Zamperetti (2010): “a impossibilidade de separação da vida profissional e da vida pessoal do professor é um tema que tem sido tratado ultimamente por diversos pesquisadores na área educacional [...]”, dada a sua relevância para a compreensão dos processos da docência contemporânea. Por conseguinte, o acesso da cultura da leitura na vida pessoal dos professores traria benefícios diretos aos alunos em geral, construindo dessa forma alguns condicionamentos sociais que viabilizariam uma maior aproximação com a cultura do livro.

Desta maneira, os saberes necessários para a prática docente são diversos e estão sempre em construção, portanto, o saber docente acaba por ser plural e heterogêneo. Tardif (2012) se refere as práticas colaborativas de construção de saberes, salientando que a interação e as trocas de experiências entre os professores são excelentes oportunidades para a sistematização e a construção coletiva dos saberes experienciais, visto que esses saberes seriam capazes de formar e informar outros docentes, assim como buscar soluções para os problemas enfrentados.

A colaboração entre os professores de um mesmo nível de ensino que constroem material ou elaboram provas juntos e as experiências *team-teaching* também fazem parte da prática de partilha de saberes entre os professores. Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência [...] (TARDIF, 2012, p. 53).

Com relação a esse tema, considero um bom exemplo as práticas partilhadas pelas Orientadoras de Estudos nos encontros Cursos de Formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Ao atuar como monitora nos encontros dos cursos formações realizadas pela UFPEL, tive a oportunidade de refletir sobre o processo de formação continuada e sobre o trabalho colaborativo entre as Orientadoras de Estudos – muitas delas também professoras alfabetizadoras – como meio de valorização de suas práticas, de seus diferentes saberes e das

aprendizagens construídas durante os encontros de formação. Esses momentos de partilha geralmente se traduziam na elaboração de projetos e metodologias criados a partir das experiências das próprias Orientadoras de Estudos, não só compartilhando as atividades que deram certo, mas também, reorganizando e reformulando o que precisava ser revisto. Esses relatos de experiência eram os momentos que elas tinham oportunidade de reflexão e de melhoria de sua própria prática ou das práticas das professoras que integravam seus respectivos grupos. Acrescenta-se, assim, que muitos dos saberes utilizados pelos professores em sala não são produzidos diretamente por eles, mas fazem parte de outros adquiridos na vida, na família, na escola ou através de sua cultura pessoal, constituindo um conjunto de saberes próprios dele como indivíduo. Com isso,

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros provêm das universidades; outros são oriundos da instituição ou estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2012, p. 64).

Desse modo, a socialização é um processo de formação do indivíduo e se estende por toda a sua vida. Para a compreensão do processo de socialização dos professores importa analisar, também, a socialização pré-profissional, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores anteriores à profissionalização.

No campo do ensino, os trabalhos referentes às histórias de vida dos professores remontam aos anos de 1980, e os que tratam da socialização pré-profissional datam somente de uma década. Esses trabalhos defendem a ideia de que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior a preparação profissional formal para o ensino. Eles mostram que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno (TARDIF, 2012, p. 72).

Portanto, no histórico de vida pessoal e escolar do professor existe um desenvolvimento de conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam sua personalidade. Essas competências são reatualizadas e reutilizadas, muitas vezes, de modo não reflexivo nas práticas docentes. Além disso, os saberes

experienciais dos professores não são oriundos somente do trabalho em sala, mas são frutos da sua vida social, isso porque,

[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los [...] (TARDIF, 2012, p. 107).

Logo, o saber experiencial dos professores não chega a ser formalizado pela consciência discursiva justamente pela própria natureza dinâmica do trabalho com os alunos em sala de aula. Ademais, esse saber não está ligado somente com a experiência do trabalho propriamente dita, mas com a história de vida do professor, sua maneira de ser e seus modos de agir, ou seja, a sua identidade enquanto ser humano.

## **2.2. Formação docente: uma trajetória pessoal e profissional**

Uma importante corrente de estudiosos da educação, na qual estão inseridos Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2012), Roldão (2007), Gauthier (2013) e Pimenta (2012), reconhece que não é possível construir uma pedagogia que ignore a dimensão pessoal e profissional do trabalho docente. Assim, as técnicas ou os conhecimentos utilizados em sala de aula não são mais importantes do que a forma como cada um vive a profissão. Em vista disso, a identidade profissional se constrói a partir do equilíbrio entre as características pessoais e a trajetória profissional do professor.

Entre os pontos levantados pelos autores em relação à crise do ensino, torna-se importante considerar a desvalorização da profissão e as mudanças nas relações entre alunos e professores ocasionadas, muitas vezes, pelas diversidades econômicas e culturais. Outro fator refere-se às mudanças ocasionadas no pós-guerra em relação ao perfil tradicional do professor, que não se encaixa mais nessa nova clientela que passa a ingressar nos bancos escolares. Deste modo, o professor precisou modificar suas formas de ensinar, e entre essas modificações, talvez a principal consista no processo de reconstrução de sua própria identidade docente,

que, ao longo do tempo e em diversos momentos históricos acabou adotando modelos variados.

Para Roldão (2007), o saber profissional requer a mobilização de um saber prévio que se transforma em agir informado que, por sua vez, converge para a construção do processo de aprendizagem. Esse domínio do saber deve se ajustar a situações específicas do ensino, ultrapassando o mero domínio de conteúdos e caracterizando a especificidade da profissão docente, ou seja, a capacidade de investigar e teorizar sobre sua ação em sala, tornando-se aliado do conhecimento e da constante atualização.

Pimenta (2012) procura estabelecer uma reflexão sobre os saberes docentes e a formação de professores em um contexto atual. No capítulo “Formação de professores: identidade e saberes da docência”, a autora analisa a construção da identidade profissional e os saberes da experiência adquiridos no espaço docente. Segundo ela, esses saberes são divididos em três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Entre os questionamentos presentes no texto está a definição para o papel desempenhado pelo professor na atual sociedade e a indagação sobre qual a necessidade da formação de professores, visto que o acesso à informação é disponibilizado para todos na atualidade. Pimenta (2012) se contrapõe à corrente de desvalorização dos professores e reconhece a necessidade de investir na sua formação, visto a importância do trabalho docente nos processos de constituição da cidadania dos alunos e no combate ao fracasso escolar e às desigualdades escolares.

Para a autora, os cursos de formação de professores deveriam colaborar para que o exercício da atividade docente possa mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática e favorecer a compreensão do ensino como realidade social, além de permitir a investigação de suas próprias atividades para favorecer o processo de construção da identidade docente. Assim, o trabalho do professor se apresenta como uma prática social, e sua ação não deve ser limitada ao espaço da sala de aula.

De acordo com o material disponibilizado nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2012, p.8), a necessidade de preparar profissionais para atuarem na docência foram se caracterizando em movimentos e em políticas de formação de professores. No começo, essas formações ocorriam antes da atuação profissional, pois se acreditava que uma vez formado, o professor já estaria capacitado a

desenvolver sua atividade por toda a vida. Atualmente, porém, esse posicionamento não corresponde às necessidades impostas para o exercício da docência. A formação de professores passou a ser concebida pela urgência de uma formação ao longo da vida profissional, isto é, a formação continuada se mostrou como a mais adequada e capaz de promover o desenvolvimento profissional. Dessa forma, aprendizado e o trabalho devem ocorrer de forma simultânea, já que o ser humano está em constante processo de construção de conhecimento, o que contempla a vida de forma integral, nas dimensões pessoais, sociais e profissionais. A formação continuada visa a provocar uma série de transformações no sistema educacional, na cultura escolar, além de trazer inovações nos métodos de ensino e mudanças de perspectivas na vida profissional docente (NÓVOA, 1992; GARCÍA, 1999; TARDIF, 2012; PIMENTA, 2012).

Segundo García (1995, p.19-20), existem três tipos de formação: a autoformação, a heteroformação e a interformação. Interessa para este trabalho a definição de interformação como o tipo de formação ocorrida entre futuros professores ou para atualizar conhecimentos de professores que já estejam exercendo a profissão, passando a atuar como um apoio no trabalho da equipe pedagógica. De acordo com essa concepção, o termo *Bildung*<sup>13</sup> se refere a um tipo de processo autoformativo que procura viabilizar o crescimento pessoal e cultural do formando, além de contribuir com seu processo de formação a partir de suas próprias competências. Um dos condicionantes para que a formação seja efetivada é a presença de mudanças a partir da adesão consciente do formando e da cooperação entre este e o formador, a fim de atingir os objetivos propostos; isto envolve uma dimensão pessoal, ou seja, a capacidade de formação se relaciona intimamente com a vontade pessoal, desenvolvidas nos contextos de aprendizagens que viabilizem o aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor em formação.

Nóvoa (1992, 1995), quando comenta sobre a importância da formação de professores e sobre as mudanças pelas quais passa o ensino atual, sustenta que a escola, como ambiente de formação humana, rejeita uma centralização exclusiva na dimensão técnica dos conteúdos de aprendizagem escolar, colocando os valores de convivência, cuja finalidade é favorecer as trocas de experiências entre as pessoas e

---

<sup>13</sup> O termo *Bildung* está ligado com a tradição do pensamento alemão, que utiliza este termo para se referir a formação. “*Bildung* significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente (GARCÍA, 1995, p.20)”.

os grupos sociais, como fundamento essencial no processo de ensino. Com isso, o autor aponta para a associação entre a identidade pessoal e profissional do professor.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Um investimento na identidade do professor é estabelecer um estatuto ao saber advindo de sua prática pedagógica. Assim, a profissionalização do ensino e, conseqüentemente, a valorização profissional do professor passa pela valorização de seu saber experiencial e de condições para que possa refletir e sistematizar sobre suas práticas, tornando possível a apropriação dos saberes dos quais já é portador. Os professores possuem um conhecimento vivido e prático, o que lhes proporciona a capacidade de julgar quando e como colocar esses saberes em prática.

A proposta dos cursos de Formação de Professores do PNAIC consiste em oferecer aos professores oportunidades de atualização de conhecimentos, inovação nos métodos de ensino, desenvolvimento profissional, além de crescimento pessoal e cultural, todas essas ações têm por objetivo final a melhoria nos índices de ensino. Contudo, entende-se que a prerrogativa para que tal objetivo seja atingido seria uma ação que tivesse o professor alfabetizador como agente desse processo, o que consistiria na participação consciente e efetiva do professor para que este assumisse sua função de protagonista dessa mudança, trazendo contributos para a valorização da identidade do professor em sua integralidade. Tal ação garantiu o empenho dos cursistas, que traduziram sua adesão aos objetivos das formações através de diversas atividades compartilhadas durante os encontros. Portanto, uma das ações mais importantes do PNAIC (BRASIL, 2012) foi compreender o professor em sua dimensão pessoal e profissional, visto que ambas são indissociáveis.

### **2.3. PNAIC: uma proposta para formação de professores**

A formação continuada dos professores alfabetizadores apresentou-se como um dos eixos principais para o sucesso dessa proposta, ou seja: refletir, estruturar e melhorar a ação docente era o principal objetivo dos cursos. Dessa forma, o PNAIC

propôs estudos e atividades práticas para atualizar e aprofundar a formação continuada dos professores alfabetizadores da rede pública.

Ao propor a alfabetização e o letramento para as crianças, no primeiro ciclo do ensino fundamental, o PNAIC teve o objetivo de propiciar condições adequadas para descobertas de novas possibilidades de boas práticas, que atuaram para incrementar e melhorar o fazer pedagógico nas atividades cotidianas em sala de aula. Os estudos realizados em grupos promoveram a partilha de saberes e enriquecimento, consolidando assim, esse programa como um espaço de formação mútua entre os professores.

As formações trouxeram os eixos norteadores do programa e possibilidades de capacitar os professores para que pudessem atuar eficientemente no uso das metodologias específicas dentro de suas práticas pedagógicas, onde a “troca-troca”, como elas se referem, é considerado um dos pontos alto das formações, além da Leitura Deleite, ludicidade, dos momentos de estudo, reflexões, discussões entre outros (SEMINÁRIO ESTADUAL DO PNAIC, 2013, p. 10).

Tardif (2012) considera as práticas colaborativas de construção de saberes como oportunidades de interação e de trocas de experiências entre os professores, além de também serem excelentes oportunidades para a sistematização e a construção coletiva dos saberes experienciais. Segundo relatos de experiência de professoras que atuaram como Orientadoras de Estudos<sup>14</sup> no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC/UFPEL), os referidos cursos de formação continuada proporcionaram muitas oportunidades trocas de experiências e de partilha de boas práticas entre o grupo, além de melhor compreender o processo de formação continuada na perspectiva do trabalho colaborativo entre os professores alfabetizadores como meio de valorização de suas práticas, de seus diferentes saberes e das aprendizagens construídas durante essas formações. As reflexões geralmente se traduziam em partilha e elaboração de projetos e metodologias criados a partir das experiências das próprias professoras em sala de aula, não só compartilhando as atividades que deram certo, mas também reorganizando e reformulando o que precisava ser revisto, sendo que os relatos de experiência eram

---

<sup>14</sup> Esses relatos estão registrados nos Cadernos de Resumos, referentes aos anos de 2013 e 2014, no site do Seminário Estadual do PNAIC, podendo ser acessados em: <http://pnaic.ufpel.edu.br/>.

os momentos que as professoras tinham oportunidade para reflexão e melhoria na sua própria prática docente.

Em seguida, proponho uma reflexão sobre “Os princípios gerais da formação continuada (BRASIL, 2012, p.11)”, que embasaram as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ofertada aos professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras. Esses princípios constam no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012)”, sendo os seguintes: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração.

De acordo com o material do PNAIC, existem diferenças fundamentais entre formação continuada e formação inicial. Entre essas diferenças está o fato de que a formação inicial envolve um grupo não necessariamente formado por profissionais, embora alguns estudantes já possam estar assumindo as funções docentes, seu estatuto é de estudante e não de profissional. Durante o processo de formação continuada, o papel de estudante é desempenhado em concomitância ao profissional, todavia, o profissional é preponderante. Além disso, na formação inicial dá-se preferência às questões teóricas, enquanto que na continuada prioriza-se a prática, contudo, o ideal seria a presença de um equilíbrio entre essas duas dimensões.

Pimenta (2012) reflete sobre essas características presentes nos cursos de formação de professores, segundo a autora, a formação inicial tende a priorizar o desenvolvimento de currículos formais priorizando conteúdos e atividades distantes da realidade da prática educacional, o que traz consequências negativas para a formação da identidade profissional docente. Em relação à formação contínua, observa-se a priorização de uma atualização de conteúdos de ensino, o que se mostra ineficiente na modificação das práticas de ensino visto a falta de consideração das questões que envolvem as práticas docentes.

Outro diferencial entre formação inicial e continuada está no fato de que na continuada a opção por realizar a formação depende de fatores externos ao sujeito em formação, o que muitas vezes acarreta uma não adesão, que acaba refletindo em uma baixa participação no processo como um todo. Contudo, somente através de um engajamento ativo do professor em formação poderá ocorrer modificações no seu fazer pedagógico. Também Nóvoa (1995) considera que existe uma diferença

fundamental entre formar e formar-se, já que os professores não possuem uma formação específica que priorize as práticas e as trocas de experiências entre os pares, havendo a necessidade de incentivar os professores a pensar em formar-se, a construir lugares de partilha e de reflexão coletiva, para que trabalhando de forma conjunta procurem práticas inovadoras de formação, tão importantes para a profissionalização docente.

A prática da reflexividade é outro princípio geral da formação continuada que deve ser exercitada e incorporada no cotidiano do professor, sendo importante para a tomada de decisões em sala, além de ajudar na antecipação dos atos cognitivos dos alunos. A análise das práticas em sala de aula se mostra como uma boa oportunidade para trabalhar a reflexividade durante a formação. Com isso, assumir a condição de professor reflexivo implica em

[...] saber quem *sou*, em reavaliar as motivações que guiam meu comportamento e conscientizar-me das consequências da minha ação pedagógica frente aos contextos sociais, políticos e/ou culturais mais amplos – nas relações sociais estabelecidas nestes contextos, que também atingem e são afetadas pela dinâmica escolar (ZAMPERETTI, 2012, p. 13).

Roldão (2007) tece considerações em relação a importância da reflexão na profissão docente, já que os professores, diferente de outros grupos profissionais, não se distinguem pela posse de um saber exclusivo da categoria, o que dificulta uma qualificação adequada para a função e para o saber docente, restando ao professor apenas a função operativa do ensino, não permitindo muitas reflexões e culminando em uma tecnicização da atividade. Alarcão (2013) reforça a importância do professor reflexivo, que envolve a conscientização da capacidade de pensar e refletir do ser humano, como ser criativo e não apenas condicionado a reproduzir ideias e práticas exteriores, atuando de forma inteligente e flexível perante as situações profissionais incertas e imprevistas. Recentemente, a autora tem transportado o nível de formação de professores individualmente para uma formação que se situa na coletividade, considerando a importância de uma formação voltada para o contexto escolar. Entre os fatores relevantes para o exercício dessa prática está a análise de situações no momento do desenvolvimento das atividades, oportunizando ao professor o redirecionamento de seu desempenho durante as atividades.

A mobilização dos saberes docentes também esteve presente nas formações do PNAIC, exigindo dos professores em formação a compreensão que o seu saber

pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. Os saberes docentes são plurais, com a presença de diferentes tipos de conhecimentos que circulam na formação docente, porém, considerando os múltiplos níveis de acesso a esse conhecimento, é importante questionar de que forma esses saberes deveriam ser trabalhados durante as formações. Conforme aponta Tardif (2012, p. 54), o saber docente é um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Conforme abordado nos cursos, o professor precisa ter contato com as relações entre saber e prática pedagógica, oportunizando escolhas didáticas pautadas em outras concepções, capazes de serem ajustadas à realidade docente.

Outro princípio que foi considerado na formação continuada de professores é o que envolve a constituição de sua identidade docente e que diz respeito sobre a função de ser professor nos aspectos inerentes a sua história de vida pessoal e profissional. Contudo, a profissão docente é uma das que sofrem mais diretamente as tensões que se relacionam à carga social, refletida nas cobranças em função de seu desempenho profissional, além de ser uma das profissões mais desvalorizadas não apenas nos aspectos econômicos, mas sociais também, além da presença de cobranças diárias dos atores que participam da vida social e educacional a qual os docentes estão inseridos.

Para combater essa desvalorização, Roldão (2007) afirma que é preciso investir no conhecimento profissional, transformando-o em alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo e o pouco reconhecimento, conforme identificado em seus trabalhos de investigação sobre professores e desenvolvimento profissional. Em relação a esse tema, o curso de formação continuada do PNAIC tem trabalhado no combate à desvalorização da identidade profissional coletiva, visto a importância da profissão na sociedade. Frente a isso, a socialização é uma habilidade trabalhada nas formações continuadas, devido ao fato de que a profissão docente exige o contato com a comunidade que compõe o ambiente escolar, dessa forma, a profissão requer a comunicação como uma das ferramentas principais para seu desempenho.

O engajamento se relaciona ao gosto de aprender e descobrir coisas novas, despertando no professor o entusiasmo pelo fazer docente. A formação continuada deve privilegiar e valorizar os conhecimentos do professor, fazendo com que se sinta

apto a atuar nos diferentes espaços pessoais e profissionais. Os conhecimentos disponibilizados aos professores durante os cursos de formação continuada não se restringem à oferta de informação, mas envolvem, sobretudo, processos socioafetivos e culturais, o que demonstra a necessidade de se olhar para o professor em seu aspecto cultural e subjetivo.

Finalmente, a colaboração é um dos elementos mais importantes nos processos de formação continuada de professores, sendo que este elemento pretende o exercício da participação, do respeito, da solidariedade, da apropriação e do pertencimento. Um dos condicionantes para que esse princípio aconteça nos cursos de formação continuada envolve a escuta dos professores envolvidos no processo de formação, que deve ocorrer no final de cada etapa, cabendo a partir dessa escuta o replanejamento dessas formações.

Dentre os materiais que embasaram teoricamente o programa, estão os cadernos de formação, livros didáticos, PNDL – Programa Nacional do Livro Didático – com os respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola); jogos e softwares de apoio à alfabetização. Essa ação reconhece a necessidade de que a alfabetização e o letramento se desenvolvam simultaneamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo é propiciar às crianças a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, concomitantemente, a compreensão dos usos pessoais e sociais da escrita, entre eles, a leitura literária, ou seja, o letramento literário.

Finalmente, este capítulo se direcionou a compreender as relações estabelecidas entre o trabalho docente e os saberes mobilizados para a sua prática. Dentre esses saberes estão os saberes da leitura, de natureza experiencial e nem sempre possível de serem formalizados pela consciência discursiva, esse tipo de saber não se liga exclusivamente ao trabalho, mas também, ao histórico de vida pessoal dos professores. Outro tema aqui abordado se refere à análise dos princípios que embasaram os encontros de formação continuada no âmbito dos cursos de Formação de Professores do PNAIC, ofertada aos professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras. De acordo com o que foi exposto até agora, é possível depreender que a formação continuada requer o reconhecimento do próprio docente

como protagonista de sua formação, igualmente, mostra-se importante a criação de condições necessárias para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, o que envolve a construção de lugares de partilha e de reflexão coletiva, que favoreçam a descoberta de práticas inovadoras de formação, tão importantes para a profissionalização docente.

### CAPÍTULO 3

Este capítulo se destina a apresentar parte dos relatos de experiência de professoras alfabetizadoras que atuaram como Orientadoras de Estudos (O.E.) no programa PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC/UFPEL). Os resumos, cujos apresentarei em seguida, são parte de uma publicação concebida para apresentar os resultados dos estudos e práticas de formação continuada desenvolvidas por essas Orientadoras de Estudos, junto às professoras alfabetizadoras que integraram seus respectivos grupos de formação, ao longo do ano de 2013. Dentre esses relatos, me dediquei em analisar somente que os tratam das práticas da atividade de Leitura Deleite, na intenção de compreender a percepção que as Orientadoras de Estudos deixam transparecer sobre essa atividade.

Em seguida, apresento dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2012; 2016), que é realizada a cada dois anos, tendo por objetivo analisar o comportamento do leitor do brasileiro. Essa pesquisa é encomendada pelo IPL – Instituto Pró-Livro<sup>15</sup> – uma associação de caráter privado, sem fins lucrativos, mantida através de contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomentar a leitura e a difusão do livro. Por fim, apresento uma revisão de pesquisas capazes de serem relacionadas ao tema Leitura Deleite e formação de leitores, buscando estabelecer os caminhos que os pesquisadores têm traçado para uma melhor compreensão do papel da leitura na formação docente.

#### **3.1. A prática da Leitura Deleite na concepção das Orientadoras de Estudos do PNAIC**

A primeira etapa de implementação do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) encerrou-se em dezembro de 2013, com o evento “Seminário Estadual do PNAIC – UFPEL”, que teve por objetivo reunir toda a equipe <sup>16</sup> PNAIC/UFPEL, composta por supervisores, formadores, professores

---

<sup>15</sup> IPL – Instituto Pró Livro. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Acesso em: 24 jul. 2018.

<sup>16</sup> No capítulo 5, que apresenta a metodologia aplicada para essa pesquisa, detalharei os papéis desempenhados por essas funções no contexto deste programa.

Orientadores de Estudo, professores alfabetizadores e bolsistas de iniciação científica, entre outros atores; integrantes dos 143 municípios da região meridional do Rio Grande do Sul. A proposta desse evento era proporcionar um espaço destinado a compartilhar e a avaliar as atividades desenvolvidas durante o ano. Os trabalhos foram apresentados em forma de mostra de materiais, pôsteres e comunicações. Os resumos desses trabalhos, desenvolvidos pelas Orientadoras de Estudos junto aos seus grupos, foram sistematizados em forma de um caderno de resumos e publicado na página do PNAIC/UFPEL<sup>17</sup>. Dentre esses resumos, muitos versaram sobre a Leitura Deleite, em seguida, com o propósito de averiguar as concepções e reflexões que essas Orientadoras de Estudos transparecem nesses relatos, comentarei os aspectos que se mostraram significativos em relação a essa pesquisa.

Segundo o trabalho apresentado por Guterres (2013), a Leitura Deleite começou a ser trabalhada desde o primeiro encontro de formação. Para este grupo, a atividade de Leitura Deleite serviu para despertar e influenciar o prazer da leitura com as professoras alfabetizadoras e, em consequência disso, com os alunos. Para essas professoras, o significado da palavra “deleite”, de acordo com o dicionário, é o “prazer intenso”. Deste modo, elas consideram que o princípio fundamental para o trabalho com a intelectualidade é o prazer, logo, para esse grupo, a Leitura Deleite se tornou como um dos momentos mais esperados durante os encontros, influenciando as alfabetizadoras a ter maior interesse em ler e estimular seus alunos para essa prática.

De acordo com Oliveira (2013), a atividade de Leitura Deleite vem sendo realizada quase que diariamente, de forma variada e reinventada nas turmas de alfabetização das professoras alfabetizadoras que integram este grupo do qual ela é a Orientadora de Estudos. Para elas, o texto literário passou a assumir uma significação social, tendo em vista que a inserção da Leitura Deleite tanto nos encontros de formação quanto nas salas de alfabetização. A atividade permite aos envolvidos o entendimento de que a leitura assume diversas finalidades e uma delas é a leitura só pelo gosto de ler. Todas as alfabetizadoras participantes deste grupo de formação criaram o cantinho da leitura em suas turmas, a prática da Leitura Deleite em sala de aula, a qual “possibilita o acesso à boa literatura, promove a participação

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://pnaic.ufpel.edu.br/category/pacto-2013/> Acesso em: 24 jul. 2017.

das crianças em situações de leitura de diferentes gêneros e oportuniza uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura (OLIVEIRA, 2013, p.131)".

Teixeira, Jardim e Islabão (2013) relatam o trabalho desenvolvido por três grupos de formação da cidade de Pelotas/RS, cujo objetivo é utilizar a Leitura Deleite para despertar e promover o gosto e o hábito da leitura. A atividade era realizada em cada formação, utilizando não só a leitura de livros infantis, mas outros tipos que contemplavam públicos de todas as idades. A pretensão era despertar nas cursistas o gosto pela leitura e repercutir isso nas turmas de alfabetização. As autoras salientam que a valorização da leitura não deve ser somente um meio para outros fins, para elas a Leitura Deleite não tem outro objetivo além de diversão e prazer, por isso, se torna imprescindível "[...] não se pedir nada em troca após a leitura, não questionar, não fazer juízo de valor, não acrescentar palavras as do autor, não indicar bibliografia, nem realizar análise de texto e vocabulário (TEIXEIRA et al, 2013, p. 154)". Essa aparente gratuidade e desinteresse ao realizar a atividade têm a capacidade de formar leitores, porém, causa estranhamento em professores e pais, visto que os trabalhos com a leitura literária na escola sempre tiveram como foco principal o ensino, o que servia para legitimar a presença da leitura literária na escola.

Para Fischer (2013), os cursos de formação do PNAIC têm, entre suas funções, o objetivo de auxiliar as professoras alfabetizadoras a refletir e perceber seus saberes como ponto de partida para o trabalho com a Leitura Deleite. Para realizar a atividade, o grupo criou o projeto "Avental contador de histórias", que tem o objetivo de incentivar o hábito da leitura diária em sala de aula e tornar essa atividade mais alegre e prazerosa.

"A Leitura Deleite: uma proposta de reencanto à leitura" retoma, segundo Nunes (2013), que desde a mais tenra infância as crianças são capazes de realizar leituras, leitura de imagens e de mensagens que fazem parte do seu mundo. Ouvir histórias traz encantamento, estimula a imaginação e promove o contato com um vocabulário diferenciado. Entretanto, a prática de aprisionar as leituras em atividades ortográficas e gramáticas não contribui para a formação do leitor, tornando essas atividades maçantes e cansativas para as crianças. A proposta da Leitura Deleite tem a capacidade de agregar prazer ao ler, desconstruindo a prática da leitura em sala de aula somente como pretexto para atividades gramaticais. Isso porque, "para se tornar

leitor, deve-se perceber que nem todos os livros são didáticos e que através deles se pode compartilhar emoções, conflitos humanos e ter a possibilidade de muitas interpretações, bem como que se pode e se deve ler por prazer [...] (NUNES, 2013, p. 171)”. Segundo o relato, o momento da Leitura Deleite para este grupo de professoras proporcionou o reencanto da literatura e com isso a possibilidade de encantar também seus alunos.

A prática de Leitura Deleite realizada nos encontros de formação proporcionou momentos encantados e apaixonantes, tanto para as Orientadoras de Estudos como para as Professoras Alfabetizadoras, sendo que momentos como estes não eram contemplados no cotidiano e nem no planejamento das aulas. Segundo Agostinho (2013), o simples prazer de ouvir e contar histórias é considerado uma novidade para essas professoras e traz a possibilidade de uma compreensão maior em relação a funcionalidade da leitura; de acordo com suas finalidades específicas como obter informações, seguir instruções, para aprender, mas também por prazer, distração, estimular a imaginação e a curiosidade, ampliando o conhecimento de mundo e interação com o mundo letrado. Além disso, o professor precisa tornar-se leitor, visto que as crianças aprendem a ler lendo e gosto pela leitura, por parte do docente, tem a capacidade de contribuir para a formação leitora de seus alunos.

Para mais, o trabalho de Barbosa (2013) aponta que as crianças aprendem a gostar de ler pela curiosidade e pelo exemplo, para isso, o hábito da leitura precisa ser despertado de forma lúdica, livre de obrigações didático-pedagógicas, pois é na infância que o hábito da leitura é mais fácil de ser adquirido. Em seu grupo de professoras houve certa dificuldade em entender o que era a Leitura Deleite, visto que as alfabetizadoras acabavam sempre vinculando aquela atividade às tarefas posteriores a leitura do texto. Um dos objetivos pretendidos nesse grupo foi esclarecer o conceito de Leitura Deleite, para isso, usou atividades práticas desenvolvidas durante os encontros de formação; concomitante a isso, foi utilizado o acervo literário disponibilizado pelo Ministério da Educação. O grupo era formado por quatorze professoras alfabetizadoras do 1º ao 3º ano de Educação do Campo, participantes dos cursos de formação do PNAIC, no município de Hulha Negra/RS, que participaram das formações entre abril e novembro de 2013. As leituras foram planejadas para ocorrer em todos os encontros, além disso, as professoras deveriam trazer textos para compartilhar a leitura no grupo, o que, segundo o presente relato, se tornou uma

atividade divertida, prazerosa e que proporcionou reflexão entre o grupo; que entendeu que a Leitura Deleite pode ser realizada diariamente, tornando-se uma prática que deve ser contemplada na rotina escolar, com a característica de ser uma atividade saudável que ensina, diverte e estimula a formação de leitores.

Dessa forma, de acordo com o que foi apurado nos relatos apresentados, o uso das obras de literatura disponibilizadas pelo MEC para as escolas participantes do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD se constitui em uma ferramenta poderosa no processo de letramento infantil, visto que quanto mais precoce for o contato e a familiaridade com os livros e a cultura letrada, maiores as oportunidades para o sucesso escolar. A presença de acervos literários especificamente nas salas de aula dos três anos iniciais que acolhem crianças de seis, sete e oito anos é de vital importância ao trabalho de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental; além de favorecer a interação das crianças com as obras literárias, assim como, permite maiores possibilidades de trabalho com a leitura literária aos professores alfabetizadores.

### **3.2. Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4” (FAILLA, 2016) é uma importante análise dos indicadores voltados à orientação de programas e de projetos de inclusão cultural da população brasileira. Os dados foram levantados por meio de entrevistas pessoais e domiciliares, totalizando 5.012 entrevistados, em uma população com idade a partir de 5 anos.

O investimento na formação leitora de professores precisa ocorrer a longo prazo e de forma continuada, já que os professores e professoras têm um papel muito importante como influenciadores e intermediadores da leitura. Porém, a pesquisa (FAILLA, 2016) apresenta alguns dados preocupantes, entre eles, 18% dos professores não costuma indicar leituras para seus alunos.

Outra informação significativa da pesquisa (FAILLA, 2016, p.125) é em relação a quem mais incentivou a prática da leitura. De acordo com esses resultados, um item importante a ser observado é o fato de que 55% dos leitores e 84% dos não leitores entrevistados não foram incentivados por ninguém a se tornarem leitores, essa

informação demonstra uma necessidade urgente em repensar os processos de formação de leitores. A seguir, uma tabela com mais detalhes sobre os resultados.

**Tabela 1: figura que influenciou a formação do hábito da leitura**

	Leitor	Não leitor
Mãe ou figura feminina	15%	6%
Professor ou professora	10%	4%
Pai ou figura paterna	6%	2%
Ninguém	55%	84%

Fonte: FAILLA, 2016.

Outros números apurados na pesquisa (FAILLA, 2016, p. 94) se referem aos fatores que influenciaram a escolha de determinado livro pelos jovens e adolescentes. Transparece aqui que as escolhas para as práticas de leitura sofrem diversas influências: um percentual muito baixo de indicações provém dos professores. Frente a isso, é possível pensar no seguinte questionamento: seria devido ao fato de que falta uma conversa sobre livros e leitura entre alunos e professores?

Abaixo, mais resultados sobre a relação entre a faixa etária e as indicações de leitura.

**Gráfico 1 - Leituras dos adolescentes na faixa etária dos 14 aos 17 anos<sup>18</sup>**



Fonte: autora, 2016

**Gráfico 2 - Leituras dos adolescentes na faixa etária dos 11 aos 13 anos<sup>19</sup>**

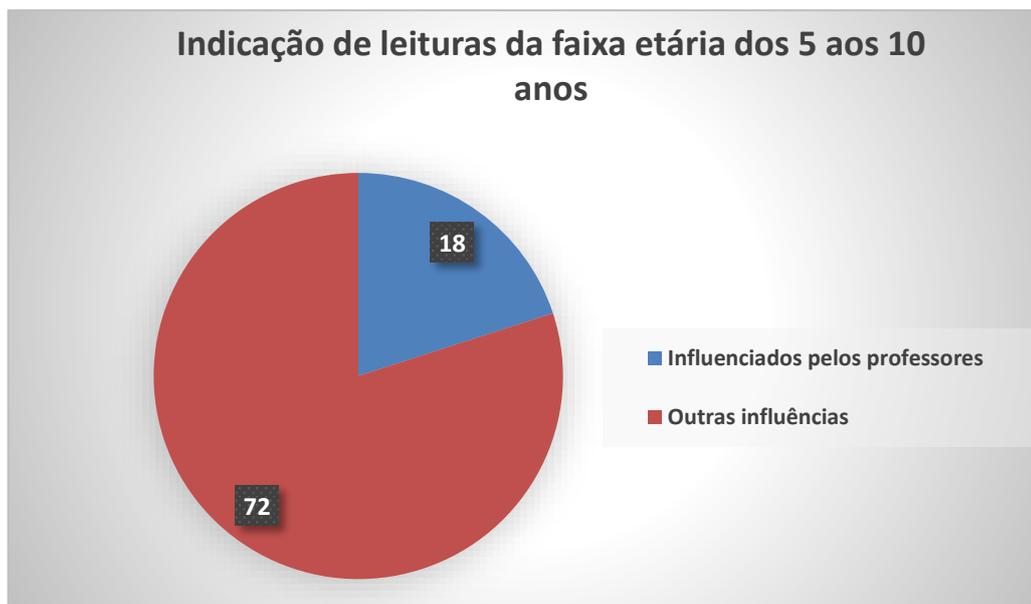


Fonte: autora, 2016

Nas faixas etárias que correspondem aos primeiros ciclos da educação básica, as “dicas de professores” se mostram um pouco mais significativas em relação às indicações de leituras:

<sup>18</sup> Informações retiradas de Failla, 2016, p.94.

<sup>19</sup> Informações retiradas de Failla, 2016, p.94.

**Gráfico 3 - Leituras dos adolescentes na faixa etária dos 5 aos 10 anos** <sup>20</sup>

Fonte: autora, 2016

Outro dado importante a considerar é em relação a obras citadas por entrevistados que trabalham na educação. Percebeu-se que não houve referências sobre leituras de obras de literatura. Os professores focaram, basicamente, em obras religiosas, de autoajuda ou com conteúdos utilitários. Outra questão preocupante é que 37% dos professores afirmaram que “gostam pouco” ou “não gostam de ler” (FAILLA, 2016, p. 95).

Penso ser importante refletir sobre alguns dados da edição anterior da pesquisa (FAILLA, 2012, p. 46), que traz informações preocupantes em relação às práticas de leitura pessoal dos professores: dos 145 entrevistados, treze declararam não gostar de ler; 38 que leem pouco e 94 professores afirmaram que gostam muito de ler. Porém, quando perguntados sobre o que fazem em seu tempo livre, 78 professores disseram que preferem assistir televisão; 45 que acessam redes sociais; e, somente, três professores declaram que preferem ler. Segundo os autores, essas respostas confirmam que um dos principais problemas a serem superados para o avanço na formação leitora dos alunos seria a formação leitora dos professores. A grande maioria não lê livros, ou porque prefere outras atividades ou porque lê outros materiais, como

<sup>20</sup> Informações retiradas de Failla, 2016, p.94.

jornal. E como despertar o gosto pela leitura de seus alunos se seu repertório cultural e de literatura é tão escasso, e se ele mesmo desconhece esse prazer?

### **3.3. Pesquisas sobre Leitura Deleite e formação de leitores**

De acordo com os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4” (FAILLA, 2016), foi observado um crescimento da população leitora no Brasil. Contudo, o acesso à leitura não está ao alcance de todos os brasileiros, nem mesmo o ingresso à escola garante a competência leitora de maneira uniforme a toda a população brasileira, resultando na importância de uma visão mais aprofundada sobre formação de leitores no ambiente escolar e sobre a formação do professor leitor.

Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura em meados de 2016 que, inicialmente, envolveu a busca do descritor “Leitura Deleite” em três sítios eletrônicos: “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, “SciELO – Scientific Electronic Library Online” e “Banco de Teses e Dissertações da Capes”, sendo que apenas no último foi obtido duas ocorrências, ambas relacionadas com os cursos de formação de professores do PNAIC. Em seguida, utilizando o descritor “professor leitor” foi possível encontrar 32 trabalhos no site da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” e 68 no “Banco de Teses e Dissertações da Capes”. Após a análise desses, foram priorizados aqueles que se relacionavam com a temática da presente pesquisa (Leitura Deleite; Leitura literária e formação do professor leitor). Nessa busca, foram encontrados doze trabalhos, dos quais apresento da seguinte forma: em primeiro lugar, apresento duas dissertações de mestrado que tratam do tema Leitura Deleite; posteriormente, seguindo uma ordem tipológica, apresento as teses de doutorado; seguidas das dissertações de mestrado que versam sobre o tema formação de leitores.

Lovato (2016) analisa os modos com que as professoras alfabetizadoras se expressam sobre suas práticas e saberes docentes após a participação nos cursos de formação continuada do PNAIC. Em relação à prática da Leitura Deleite, a autora conclui que, segundo as participantes da pesquisa, essa atividade oferece a possibilidade de despertar o interesse das crianças pela leitura, principalmente pela leitura literária, já que os discentes têm acesso as obras na sala de aula, que podem

ser lidas tanto por eles, como pelas professoras alfabetizadoras. A pesquisa também aponta avanços e suscita questionamentos sobre a importância da formação de professores, visto que estes não são meros executores de teorias, mas agentes ativos no processo de ensino, o que demanda o abandono de práticas prescritivas e propostas prontas sobre o fazer docente. Ao analisar como os professores alfabetizadores se expressam sobre suas práticas e saberes docentes após a formação continuada do PNAIC em 2013, Lovato (2016) conclui que para as participantes da pesquisa, a atividade de Leitura Deleite realizada em sala de aula despertou o interesse das crianças pela leitura, principalmente a leitura literária, posto que os discentes têm acesso as obras na sala de aula, que podem ser lidas tanto por eles, como pelas professoras alfabetizadoras. A pesquisa também aponta avanços e promove questionamentos sobre a importância da formação de professores, em função de que estes não são meros executores de teorias, mas agentes ativos no processo de ensino, o que demanda o abandono de práticas prescritivas e propostas prontas sobre o fazer docente.

De acordo com Bastos (2016), as práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização que participaram dos encontros de formação do PNAIC, com o objetivo de averiguar a utilização dos acervos de livros do “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) e da coleção de “Obras Complementares e de Alfabetização na Idade Certa”, disponibilizada para a formação de uma pequena biblioteca nas salas de aula das turmas de alfabetização, revelou que, depois de participarem dos cursos de formação do PNAIC, as alfabetizadoras apontaram mudanças em suas práticas, pois se apropriaram de estratégias pedagógicas sugeridas pelo programa, o que refletiu na interação das crianças com os diversos gêneros textuais, tanto dos acervos do PNLD, como de outros acervos pessoais das professoras e da escola, por meio da Leitura Deleite, da sequência didática e como propósito para produção de texto.

Caldeira (2008) traçou um perfil do professor leitor de poesia, tomando como base seu histórico de vida cultural e profissional. Conforme apurado, o que caracteriza um comportamento leitor é o fato de que apesar do pouco tempo disponível para o lazer, o professor leitor consegue dispor de algumas horas por dia para realizar suas práticas de leitura, esses horários geralmente são após o almoço ou antes de dormir. Além disso, através de respostas a um questionário foi possível perceber os diferentes modos de envolvimento com a leitura, ficou comprovado que o professor assume dois

papéis: o de mediador da leitura e o leitor propriamente dito. Quanto à mediação de leitura, exige-se do professor a emissão de juízo sobre as obras lidas, com o objetivo de vincular obra e receptor, nesse caso os alunos. Mas, antes disso, o professor assume o papel de leitor, visto ser este o fundamento para se tornar apto a exercer qualquer mediação.

O trabalho de Moraes (2014) analisou as características pessoais e sociais das leituras de professores de Pedagogia da uma rede privada de ensino, considerando as trajetórias de formação como leitores e as práticas docentes. A pesquisa envolveu a formação de docentes que atuam no ensino superior em uma dimensão importante e algumas vezes negligenciada, que diz respeito às práticas de leitura desses docentes. Isto é, é preciso se perguntar sobre o que leem e em que

[...] suas leituras interferem ou não em sala de aula? O que esses professores fazem nas horas em que estão fora da sala de aula? Qual o lugar que ocupa a leitura em sua vida particular e nas práticas docentes? As leituras que esses professores desenvolvem trazem consequências em sua interação direta com os alunos, intervindo na apropriação que os discentes fazem dos conteúdos? Como a leitura é concebida e planejada pelos professores na graduação? (MORAIS, 2014, p. 27).

Portanto, o professor leitor atua como facilitador da leitura, sendo que sua paixão pelo ato de ler representa um papel importante no processo de formação do aluno leitor. Desse modo, a figura do professor leitor se opõe ao discurso positivista, que prioriza a leitura utilitária, que se condiciona apenas à obtenção de conhecimento e informação, em lugar da leitura que prioriza a formação humana, por ser permeada de elementos lúdicos e de fruição estética, capaz de desenvolver nos alunos uma formação harmoniosa, equilibrada em seus aspectos cognitivos e afetivos; ou seja, conectando razão e sentimento.

Em sua pesquisa “Histórias de leitura: A formação do professor leitor”, Tardelli (1997) buscou uma melhor compreensão da relação entre a concepção canônica de leitura e outras formas e representações do ato de ler. Uma das questões abordadas foi em relação à posição assumida pelas professoras ao ingressarem em seus estudos, enquanto objetos de pressão do cânone literário e, posteriormente, ao começarem a lecionar, como agentes e sujeitos de pressão desse mesmo cânone, no cumprimento das exigências de legitimação da leitura de seus alunos. No caso dos professores de Língua Portuguesa, a leitura literária é uma das especificidades dessa função, portanto, passa a assumir uma função não só de fruição, prazer e deleite, mas

também como exigência para o bom desempenho desses docentes. Contudo, é possível perceber que as professoras entrevistadas conseguem manter paixões por textos que não pertencem somente ao cânone literário, como o caso de uma das entrevistadas que coloca a leitura de revistas-livros de Mangá<sup>21</sup> como a leitura que faz por prazer, porque gosta; segundo ela, essas leituras saem de seu contexto de trabalho e tornam-se fonte de prazer e fruição, melhor dizendo, são suas leituras deleite.

Em trabalho posterior, Tardelli (2003) objetivou observar e compreender os processos de construção de sentido operados em um grupo específico de leitores (professores de Língua Portuguesa) diante dos diferentes textos que compõem a sua trajetória de leitura e de que forma esses leitores lidam com as possíveis contradições advindas da relação entre a diversidade de leituras presentes no processo de formação de professores e as influências que essas leituras exercem na imagem do professor, como legitimador da leitura canônica perante a escola e a sociedade. Segundo a pesquisa, a “crise de leitura” enfrentada no Brasil é mais um dos problemas sociais vivenciados desde os tempos em que éramos colônia de Portugal. Além disso, a situação tende a se agravar pela falta de uma política educacional adequada e uma rede escolar eficiente. Não obstante, a pesquisa também mostra que a imagem estereotipada do professor não-leitor não corresponde à realidade desses profissionais, já que existe a presença de uma prática de leitura social e coletiva que comprova a existência do professor-leitor.

Asbahr (2005) refletiu sobre prática do professor-leitor que trabalha com os livros de autoajuda para crianças em sala de aula, a autora reconhece que a preferência por essas obras, além de revelar as leituras que essas professoras elegem para seu deleite, reflete a uma forma de ler própria de um momento histórico e que não se restringe apenas a essa categoria, mas às práticas de leitura presentes em uma sociedade. As professoras leitoras de livros de autoajuda leem obedecendo alguns condicionamentos no espaço escolar, com a finalidade profissional; entretanto, fora desse espaço, a leitura é movida por outras intenções, o que possibilita vários

---

<sup>21</sup> Mangás são histórias em quadrinhos japonesas e sua leitura é feita de trás para frente. Informações retiradas do site: <http://brasilecola.uol.com.br/artes/o-que-e-manga.htm>. Acesso em: 05 jul. 2018.

questionamentos, tais como: “Qual é a concepção de conhecimento nesse contexto?”; “Que leitura é essa?”; “Que criações são feitas a partir das leituras realizadas?”.

A pesquisa de Ramalho (2006) aponta para a necessidade da ampliação dos conceitos de leitura, para a constituição de um olhar que contemple as diferentes práticas de leitura e para a participação da escola, assim como, da comunidade e da família na tarefa de formar leitores. O trabalho foi desenvolvido em um curso de formação de professores no qual a autora atuou como coordenadora e, a partir da constatação de dificuldades apresentadas pelas professoras cursistas em realizar as práticas de leitura exigidas pelo curso, foram apresentados vários questionamentos, entre eles está o seguinte: “Professor não leitor forma leitores?”. Outra questão levantada nessa pesquisa menciona a base de constituição de leitores, que deve ser construída a partir de um primeiro contato prazeroso com a leitura, valorizando a leitura espontânea e o contato com os mais diversos portadores de textos em ambientes informais, sem intenções didáticas e pedagógicas. Esse contato inicial da criança seria fundamental para despertar o gosto e, paralelamente, a formação do hábito da leitura.

Silva (2007), ao analisar a importância da construção de sentidos na formação do professor leitor, interroga sobre o tipo de formação que deve ter o professor egresso do curso de Letras para trabalhar com o novo “Livro Didático e suas múltiplas linguagens”<sup>22</sup>. O autor considera que para o ensino da leitura o professor precisa ler compreendendo a leitura em seus níveis mais profundos, pois somente assim estará apto para ensinar a ler lendo, ou seja, volta-se ao tema de que o para o professor possa ensinar a leitura precisa, em primeiro lugar, ser leitor. Entre as competências exigidas desse professor está a presença de um repertório de conhecimentos e habilidades linguísticas-semióticas adquiridos na graduação e em outras fases de sua vida pela prática da leitura.

Aragão (2014) investigou a relação entre professor leitor e as atividades de leitura na infância ou juventude e após assumir a docência. Uma das conclusões da autora é que as práticas de leitura dos professores investigados remontam de uma aprendizagem no âmbito familiar e escolar, além disso, os professores possuem uma

---

<sup>22</sup> O autor define multilinguagem como “[...] fenômeno em que, pelas mãos de um editor e/ou autor, as diversas linguagens (verbal e não verbal) unem-se para produzir um texto, quer seja ele pedagógico ou não (2007, p.13)”.

trajetória de leituras adquirida ao longo de sua vida, na formação inicial e durante sua atuação profissional. Outro ponto apurado na pesquisa aponta que as práticas de leitura exigem uma polissemia de sentidos, sendo que cada tipo de leitura apresenta pré-requisitos que determinam sua função: leituras teóricas se direcionam para a formação e para o aprendizado, enquanto que a leitura de textos literários, por deleite, torna a leitura lúdica e prazerosa. Existe também a leitura de obras de Literatura indicadas para o trabalho com os alunos: essa leitura é voltada para o ensino, portanto, a função determina os modos e gestos da leitura.

Finalmente, segundo Silva (2015), a formação de leitores adultos requer leituras cujas problemáticas tenham relação com o público adulto, somente dessa forma o texto fará sentido para o leitor e ampliará os horizontes para formação de leitores. De acordo com os resultados da pesquisa, nenhum dos dois cursos de Pedagogia analisados cumprem a tarefa de formar professores leitores. Entre os motivos citados, estão a falta de prática de leitura dos graduandos, futuros pedagogos, a reduzida carga horária do curso para as disciplinas voltadas para a formação do leitor e, também, a inexistência de uma práxis docente que busque modificar a realidade negativa em relação à formação de leitores.

Desta forma, de acordo com as pesquisas abordadas, foi possível verificar a importância de atuar na formação leitora dos professores. Além do mais, para despertar o gosto e o prazer da leitura é imperativo que o professor possua um certo repertório de leitura desenvolvido em sua vida pessoal, o que envolve o constante desenvolvimento de sua condição de leitor, principalmente a partir vivência cotidiana da prática da leitura. Portanto, a aproximação entre o professor e a atividade de leitura por prazer e fruição mostra-se essencial na tarefa de formar leitores, já que para que formar o aluno leitor é antes de mais nada pensar na formação do professor leitor.

Para concluir este capítulo, considerando os relatos que constam nos cadernos de resumos, cujos trabalhos foram apresentados pelas Orientadoras de Estudos, no “Seminário Estadual do PNAIC/UFPEL”, no ano de 2013, verificou-se a presença de muitos trabalhos em que o tema principal é a atividade de Leitura Deleite. Assim, é importante salientar que essa atividade se tornou presente nas salas de aula a partir dos cursos de formação continuada do PNAIC, o que demonstra a importância desse programa, no sentido de garantir melhores condições de qualificação dos professores em relação ao trabalho com a leitura e com a formação de leitores. Sobre as pesquisas

aqui apresentadas, é de suma importância que mais trabalhos possam contribuir no sentido de favorecer condições para que se compreenda melhor os caminhos trilhados até aqui, no que se refere a formação de leitores e o papel do professor como um dos principais atores do processo de formação de novos leitores.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento as particularidades da pesquisa qualitativa, descrevendo o quanto esta abordagem vai ao encontro dos objetivos do presente estudo; após, descrevo os sujeitos participantes da pesquisa, a forma de coleta e, por último, o processo de análise de dados. Contudo, antes de entrar nos detalhes que conduziram esses processos metodológicos, considero importante descrever brevemente a organização da equipe de trabalho responsável pelas ações de implementação do programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012), na região de Pelotas/RS. A seguir, faço uma retomada no sentido de pontuar o modo como PNAIC foi estruturado, tomando como base quatro eixos de atuação:

- ✓ formação continuada presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo;
- ✓ materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- ✓ avaliações sistemáticas;
- ✓ gestão, controle social e mobilização.

Atento, de antemão, para o primeiro eixo de atuação, o qual diz respeito a formação continuada para professores alfabetizadores e para Orientadores de Estudos. Os encontros dos cursos de formação de professores – inicialmente planejados para ocorrer nos anos de 2013 e 2014, com carga horária anual de 120 horas para professores alfabetizadores e de 200 horas para os Orientadores de Estudos – foram contemplados com um terceiro bloco de formação, desenvolvido no ano de 2015. Porém, por motivos relacionados com a crise política que atravessou o país, além de uma redução dos recursos disponibilizados pelo MEC – Ministério da Educação, causaram atrasos no início da formação do referido ano; por consequência, esses cursos se estenderam ao longo dos anos 2016 e 2017, ocorrendo de forma pontual e concentrada.

Esses encontros, conduzidos por Orientadoras de Estudos, que também atuam como professoras nas turmas de alfabetização, tiveram sua formação realizada por formadores das universidades que atuaram em parceria com o MEC. No Rio Grande do Sul, a implementação do programa ficou a cargo de duas universidades: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Esta última se responsabilizou pela concretização da proposta do MEC, coordenando três polos aqui no Rio Grande do Sul: Pelotas, Porto Alegre e Osório.

Salienta-se que o eixo de formação continuada de professores tem por objetivo aprofundar as discussões em torno do processo de alfabetização, tomando como base o letramento e a interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos. Para isso, foram disponibilizados aportes teóricos especificamente elaborados para o programa, além de espaços destinados à reflexão e ao desenvolvimento de metodologias, cujo objetivo principal era desenvolver os direitos de aprendizagem inerentes ao primeiro ciclo de alfabetização. A parceria entre o Ministério da Educação e as universidades garantiram condições adequadas para a formação das Orientadoras de Estudos, que da mesma forma, realizaram a formação das professoras alfabetizadoras em seus respectivos grupos, respeitando as redes de ensino das quais faziam parte. (GRANDO; NÖRNBERG, 2018, p.27).

Deste modo, as formações presenciais envolveram três grupos de professores:

- ✓ Formadores dos Orientadores de Estudos: são selecionados pelas universidade parceira. Sua função é ministrar a formação e acompanhar os trabalhos que os Orientadores de Estudo realizam junto ao seu grupo de professores alfabetizadores, conduzindo as atividades de planejamento e avaliação.

- ✓ Orientadores de Estudos: são professores da rede municipal ou estadual, que passam pela formação ministrada pelos formadores designados pela universidade pública parceira. Essa formação lhes permite atuar nos encontros junto ao seu grupo de professores alfabetizadores em seu município ou rede educacional.

- ✓ Professores alfabetizadores: são professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, que integram os grupos de formação de professores do PNAIC, conduzidos pelos Orientadores de Estudos.

Ademais, a concretização das ações de implementação e efetivação do PNAIC necessitaram de outras participações, tais como:

- ✓ Os coordenadores e supervisores da formação: são profissionais das

universidades que tem a função de coordenar e dar suporte para as atividades referentes aos cursos de formação. Além disso: “O coordenador geral, os adjuntos e os supervisores de cada IES devem, também, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas da formação (BRASIL, 2012, p. 37)”.

Além de toda essa equipe, o PNAIC conta ainda com um Coordenador de Ações, que é selecionado pela secretaria de educação, seguindo critérios preestabelecidos pelo programa. Importante ressaltar que os integrantes do programa receberam bolsas de pesquisa cujos valores e os requisitos para assumir as funções foram regulados conforme legislação específica a seguir:

Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (regula a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica); Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que posteriormente foi convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013; Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012 (define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); e Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes de formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (GRANDO; NÖRNBERG, 2018, p.30).

Dada a amplitude alcançada pelo programa – todas as turmas de alfabetização do 1º ao 3º ano do primeiro ciclo – e ao número de atores envolvidos – somente nos anos de 2013 e 2014 os cursos de formação de professores do PNAIC atuaram na qualificação de 311 mil professores alfabetizadores e 15 mil Orientadores de Estudos envolvidos – pode-se afirmar que trata-se do maior programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação destinado para a melhoria da prática docente, isso porque, “a formação tem lugar de destaque, uma vez que se acredita que o papel do professor é central para a melhoria da qualidade nos processos de alfabetização (GRANDO; NÖRNBERG, 2018, p.30)”.

De acordo com o material disponibilizado para o programa, os conteúdos e as atividades propostas nos encontros foram contemplados em diferentes unidades, obedecendo sempre uma perspectiva em espiral, de modo que, cada temática era retomada, aprofundando as reflexões. Porém, em cada unidade dos encontros de formação, algumas atividades eram permanentes, como é o caso da Leitura Deleite, que deve ser entendida como um momento de prazer e reflexão, sem preocupação

com a questão formal da leitura, objetivando o deleite e a fruição, além de ser uma forma de ampliação de saberes e de contato com diversos textos literários. Importante destacar que o objetivo principal dessa atividade era evidenciar a importância dessa forma de leitura.

E é justamente sobre a Leitura Deleite que esta pesquisa se debruça. E para dar andamento ao processo metodológico, parti da seguinte questão central: “As atividades de Leitura Deleite realizadas nos Cursos de Formação Continuada de professores alfabetizadores do PNAIC modificaram as práticas de leitura desses professores? Como?”. Frente a isso, o processo metodológico foi baseado em uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário (APÊNDICE 1), que foi enviado para as professoras alfabetizadoras via Facebook. Esse questionário teve como objetivo identificar os sujeitos da pesquisa e garantir algumas informações preliminares como, por exemplo, o tempo de participação nos cursos de formações do PNAIC, que foi um dos critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa. O segundo procedimento de coleta de dados consistiu em uma entrevista semiestruturada, realizada pessoalmente, gravada e, posteriormente, transcrita para possibilitar a análise dos dados. Nesta perspectiva, o objetivo geral consistiu em:

- ✓ Compreender se e como a Leitura Deleite desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC modificaram as práticas de leitura pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras?

Como objetivos específicos, tracei os seguintes:

- ✓ Identificar que concepção as professoras alfabetizadoras deixam transparecer quando se referem ao termo Leitura Deleite;

- ✓ mapear os tipos de práticas, modos e formas de leituras realizadas nos encontros de formação;

- ✓ verificar mudanças na prática de leitura, referidas pela professora alfabetizadora, em sua vida pessoal e profissional, especialmente com foco na ampliação de seus saberes docentes.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras alfabetizadoras da rede municipal da cidade Pelotas/RS, que participaram dos encontros de formação entre os anos de 2013 a 2016. Essas professoras integram dois grupos de formação de professores, que se reuniam semanalmente, respeitando carga horária, conforme consta na tabela abaixo:

**Tabela 2: carga horária por ano dos cursos de formação de professores do PNAIC<sup>23</sup>**

<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
120 Horas	160 Horas	160 Horas	100 Horas

Fonte: Autora, 2017

As professoras alfabetizadoras que foram sujeitos dessa pesquisa pertencem a dois grupos conduzidos por duas Orientadoras de Estudos. Considero importante descrever como se deu minha aproximação com esses dois grupos e como essas Orientadoras de Estudos colaboraram significativamente com a minha pesquisa.

As duas Orientadoras de Estudos estavam em suas funções desde a implementação das ações do PNAIC (BRASIL, 2012) e participaram das formações de 200 horas anuais, conforme regras estipuladas pelo programa. Além disso, elas integravam o projeto de pesquisa OBEDUC – Observatório da Educação – na função de Professoras Bolsistas de Educação Básica. O OBEDUC, em conjunto com a UFPEL, colaborou com as ações de monitoração e implementação do PNAIC, nos três polos que ficaram a cargo dessa universidade, sendo Pelotas integrante de um desses polos. Foi assim que cheguei aos dois grupos em foco, já que na mesma época eu atuava como bolsista de iniciação científica no OBEDUC. Minha escolha por esses dois grupos justifica-se pela relação entre essas orientadoras e a leitura literária e pelo fato de que nos grupos de formação em que eram Orientadoras de Estudos, costumavam apresentar outros tipos de leituras que não só a infantil, no momento da Leitura Deleite.

Desse modo, solicitei para essas colegas uma listagem com os endereços de e-mails de professoras que poderiam ser os sujeitos da pesquisa. Pedi que colocassem nessa lista as 10 professoras que participavam há mais tempo de cada grupo. Optei pelo critério tempo de participação nos cursos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012) porque, segundo Nóvoa (1992), a formação de professores precisa ser a longo prazo, o que demonstra um processo de crescimento e evolução contínua,

---

<sup>23</sup> Informação disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador)  
Acesso em: 15 jul. 2017.

na qual o professor precisa assumir para si o lugar de agente de sua formação. Por esse motivo, considerei válido entrevistar professoras que estivessem há mais tempo participando das formações.

Após receber os endereços das vinte professoras, enviei um e-mail informal, para cada uma, me apresentando e explicando a pesquisa, juntamente com um questionário contendo cinco perguntas básicas (APÊNDICE 1). Com esse e-mail, pretendi uma aproximação preliminar, com o objetivo de conhecer melhor aquelas que seriam meus sujeitos de pesquisa. Porém, infelizmente, nenhuma das professoras responderam. Procurei novamente as minhas colegas Orientadoras de Estudos e falei da minha aflição; elas, nesse momento, me aconselharam a mandar as mensagens pelo Facebook. A Professora 1 foi a primeira que respondeu a mensagem, mandando seus dados e aceitando participar da pesquisa. Todavia, foi muito difícil conseguir a aderência das outras professoras à proposta. Dessas vinte professoras, consegui mobilizar apenas quatro que, com a maior boa vontade, aceitaram conversar comigo sobre suas leituras. Mesmo contando com o número de sujeitos menor do que esperava, as entrevistas foram muito produtivas, com conversas em torno de trinta minutos cada, favorecendo dessa forma alcançar os objetivos propostos para este estudo.

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, buscando respostas às questões envolvidas no objetivo da pesquisa. Essas entrevistas foram pessoais, com registros individuais, gravadas e transcritas posteriormente. Para Bauer e Gaskell (2002, p. 65), a entrevista permite a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”, facilitando a formação de núcleos de sentidos a partir das respostas fornecidas por este grupo. De acordo com Malheiros (2011), a entrevista é uma das técnicas mais utilizada para coleta de dados, não somente na educação, mas em quase todas as ciências humanas e sociais, sendo um dos métodos mais utilizados pelos pesquisadores. É preciso salientar, ainda, que o questionário enviado para as professoras alfabetizadoras, através da rede social Facebook, também serviu como fonte de coleta de dados deste estudo.

As professoras alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa, atuam em turmas do ciclo de alfabetização e são da rede municipal de educação da cidade de Pelotas/RS. Logo abaixo, apresento mais alguns detalhes sobre as participantes:

- ✓ A **Professora 1** tem 31 anos, é casada, tem um filho pequeno. Possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, estava cursando Mestrado em Educação e participou dos encontros de formação de professores do PNAIC por dois anos.
- ✓ A **Professora 2** tem 34 anos, é casada, mãe de um menino de oito anos. Possui formação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas e participou dos encontros de formação de professores do PNAIC também por dois anos.
- ✓ A **Professora 3** tem 41 anos, é casada, mãe de dois filhos adolescentes. Possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas e participou dos encontros de formação de professores do PNAIC por três anos.
- ✓ A **Professora 4** tem 44 anos, é mãe de dois filhos adultos. É formada no Curso Normal do Instituto de Educação Assis Brasil, graduada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas e participou dos encontros de formação de professores do PNAIC por dois anos.

**Tabela 3: locais das entrevistas**

<b>Professora 1</b>	<b>Professora 2</b>	<b>Professora 3</b>	<b>Professora 4</b>
Campus II ICH/UFPEL	Escola	Biblioteca Pública Pelotense	Escola

Dando continuidade, o trabalho consiste em uma pesquisa de campo, que foi realizada com base em uma abordagem qualitativa, visto que esse tipo de abordagem é descritiva e tem como principal foco de análise o processo (GIL, 1999). Logo, esse processo formal e sistemático possibilita o desenvolvimento do método científico e tem como princípio a descoberta de respostas para determinado problema através de procedimentos científicos. Portanto, todo o procedimento que envolve pesquisa social tem a função de permitir a descoberta de novos conhecimentos nos campos da

realidade social por meio da metodologia científica, o que envolve um planejamento metodológico para atingir a sua finalidade.

De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito entrevistado, que não pode ser traduzido em números, visto que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

Finalmente, a abordagem qualitativa se caracteriza por ser portadora de profundidade e significação frente a níveis de realidade “não visíveis” e que precisam ser expostas e interpretadas pelos pesquisadores. Desta forma, considero que esse tipo de abordagem foi o que melhor se adequou à proposta desta pesquisa, que versa sobre as práticas de Leitura Deleite decorrentes da recente participação das professoras alfabetizadoras nos referidos cursos de formação de professores. Concluindo, torna-se necessário considerar o investimento humano e material envolvidos neste programa, demonstrando que uma investigação sobre resultados obtidos pelo PNAIC se constitui um importante passo no sentido de mensurar a relevância que esse curso de formação continuada representou para a capacitação do trabalho docente; garantindo melhores condições de qualificação nos processos de ensino e de aprendizagem dos ciclos de alfabetização, sendo a formação leitora parte integrante desse processo.

## **CAPÍTULO 5**

Pensar a educação a partir da experiência, traz a possibilidade de quebrar o caráter prático da atividade. Do mesmo modo, pensar a Leitura Deleite como experiência, propõe uma modificação na maneira prática e instrumental de conceber e realizar a leitura, tanto no ambiente formal educativo quanto fora dele.

Para compreender a experiência de leitura realizada por essas professoras, considero importante analisar em seus relatos os modos como as leituras

desenvolvidas nos encontros de formação, considerando os tipos de textos lidos, literários ou não, os objetivos dessas leituras, materiais e metodologias de leitura. Em seguida, me ocupo em verificar mudanças na prática de leitura realizada pela professora alfabetizadora em sua vida pessoal e profissional e a ampliação de seus saberes docentes.

### **5.1 – Leitura Deleite: atividade ou experiência?**

Larrosa (2014, p. 12) comenta que “[...] tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns, categorias essas que envolvem a contemplação, a apreciação, o prazer, a fruição e o deleite, enfim, algo que não se pode definir tampouco tornar operacional, porque são vivências”. Nesse sentido, o autor insiste que “[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir experiência; que a experiência não pode fundamentar nem produzir nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia (LARROSA, 2014, p.17)”, em virtude de que a experiência é inerente a vida e não pode ser sistematizada.

Quando fizemos coisa com palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2014, p. 17).

Afirmando que o próprio percurso pode ser produtor de modificações, transformações ou formações, Larrosa (2014) prioriza a experiência e o trajeto em si. No que concerne à leitura, o autor afirma que ao ler não é importante aquilo que o texto diz ou a que se refere, mas o que o texto nos diz e para onde se dirige. Ler dessa forma traz novas possibilidades de leituras, dá caráter de experiência singular, pois transpõe o modo prático de conceber a leitura. Nesse viés, a experiência da leitura se singulariza e torna-se única, capaz de fugir das regras práticas da vida, visto que “o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão (2014, p. 69)”.

Em minhas pesquisas ocorreu da mesma forma, sempre que lançava o termo “Leitura Deleite” no Google ou nos bancos de dados mencionados anteriormente, nos quais realizei minhas análises (CAPÍTULO 4), invariavelmente apareciam indicações de livros que poderiam ser utilizados para o momento da atividade, relatos de

professoras sobre materiais, metodologias, textos, imagens, enfim... Todas as buscas resultavam na manutenção do conceito como uma atividade prática.

Contudo, o objetivo não se restringia à questão prática da atividade realizada em sala de aula, embora seja de suma importância e as múltiplas vantagens que ela proporciona em relação a alfabetização e a formação de leitores no espaço escolar. No entanto, buscava-se a experiência capaz de transpor o espaço escolar; uma experiência equânime e possível de ser vivenciada tanto pelo aluno, como também, e principalmente pelo professor, um dos principais mediadores da leitura; pois é uma vivência social e deve estar presente não somente na escola, como na família e na comunidade.

Assim, com o objetivo de compreender se a Leitura Deleite desenvolvida nos cursos de formação de professores do PNAIC modificou as práticas de leitura pessoal das professoras alfabetizadoras, resolvi que minha busca deveria começar pelo conceito, ou seja, identificar que concepção as professoras alfabetizadoras deixam transparecer, quando se referem ao termo Leitura Deleite. Para isso, procurei em seus relatos os conceitos, os modos de leitura – local, tempo e frequência – e, finalmente, como são influenciadas ou incentivadas na realização de suas leituras por deleite.

De acordo com Larrosa (2014), nomear as ações e as práticas não é apenas uma questão terminológica. As palavras carregam em si significados, percepções, posicionamentos, conseqüentemente, produzem sentidos e criam realidades. A escolha das palavras com as quais denominamos as coisas do nosso cotidiano, como os pensamentos, os sentimentos, as concepções e as ações são fundamentais tanto para o indivíduo quanto para suas relações sociais. “Quando fazemos coisas com palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2014, p. 17)”. Desta forma, dialogar sobre o termo Leitura Deleite mostra-se fundamental para a compreensão de pensamentos e posicionamentos das professoras, além de me permitir perceber, através de suas respostas, indícios que demonstram como as professoras alfabetizadoras vivenciam esse momento: como atividade restrita ao espaço escolar e ao trabalho docente ou como experiência que pode ser vivenciada, tanto no âmbito pessoal como no profissional?

A Leitura Deleite tem a capacidade de atuar na formação e na transformação do professor, fazendo com que se apaixone ou se “reapaixone” pelo ler por prazer. Assim, foi possível compreender que a busca deveria começar pelo conceito, ou seja, identificar que concepção as professoras alfabetizadoras deixam transparecer quando se referem ao termo Leitura Deleite. Para isso, procurou-se em seus relatos os conceitos, os modos de leitura – local, tempo e frequência na realização de suas leituras por deleite. E para refletir sobre essa experiência de leitura, são trazidos relatos das professoras alfabetizadoras que foram os sujeitos desta pesquisa, as quais são chamadas de **Professora 1**, **Professora 2**, **Professora 3** e **Professora 4** para manter a privacidade.

Em determinado momento da entrevista, questionou-se o que as professoras entendiam por Leitura Deleite. As respostas foram muito significativas e, a seguir, serão apresentados esses relatos, juntamente com reflexões resultantes dessas respostas. Outro ponto importante a ser salientado foi a opção de manter as transcrições mais próximas possíveis da oralidade das professoras. Para isso, busca-se fundamento em Bagno, que defende o respeito com “a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano (2007, p. 143)”. Ademais, para a Sociolinguística, a escrita é apenas uma tentativa de representação da fala, contudo, “não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade (2007, p. 53)”. Dessa forma, considera-se que manter suas marcas de fala traz maior fidedignidade às transcrições e às significações para as falas.

Dando continuidade, a Professora 1 se referiu a Leitura Deleite da seguinte forma:

“A Leitura Deleite, para mim, é aquela leitura que tu fazes na sala de aula ou em casa por prazer, por gostar de ler, por gostar de aprender e para conhecer vários tipos de leitura. É aquela leitura que não tem uma finalidade mais didática, de trabalhar com palavras, embora possa ser auxiliar disso (PROFESSORA 1)”.

Nesta transcrição, foi possível perceber que para essa professora a Leitura Deleite tem o objetivo principal de proporcionar o prazer e a fruição. Além disso, não existe um local específico para sua realização, podendo ser feita tanto na escola quanto em casa, o que demonstra que essa prática não se limita apenas ao espaço escolar, mas se faz presente em seu cotidiano de forma particular e pessoal, dando-

lhe um estatuto de experiência, conforme se percebeu através do relato sobre suas leituras.

“[...] eu tenho muitos livros na fila de leitura, que é uma coisa que te dá uma certa, ansiedade, fico louca pra ler mas não consigo, ah, atualmente eu estou lendo a Bela e a Fera, o Harry Potter, ah eu li algumas coisas que a gente cursou aqui sobre o Holocausto, e as leituras autobiográficas [...] (PROFESSORA 1)”.

Justamente pelo fato de ser leitora, a professora tem a preocupação de não instrumentalizar a Leitura Deleite, embora reconheça a capacidade formativa da atividade. Tal preocupação vem ao encontro do pensamento de Larrosa (2014, p. 30), o qual relaciona conhecimento com prática, visto que “[...] o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”; logo, se estabelece a relação entre experiência e formação, isso porque, a própria experiência da leitura se caracteriza como agente de formação ou transformação, fator determinante para a constituição da personalidade.

A professora, que integra um grupo de mediação em leitura, relata como se tornou leitora, primeiramente com o incentivo de uma vizinha; depois, quando trabalhou em uma livraria; e, mais tarde, se consolidou ao ingressar na Faculdade de Educação da UFPEL, através do acesso às disciplinas direcionadas ao ensino da Literatura em conjunto com os grupos de estudos dos quais fazia parte. Todos esses contatos a tornaram apaixonada pela leitura, conforme relata:

“Eu ingressei em um mundo da leitura por incentivo de uma amiga, uma vizinha. Quando ingressei na faculdade, em 2010, isso foi aflorando... aflorando ... então em contato com as disciplinas, eu comecei a ler literatura mesmo, fora das coisas da faculdade. Eu comecei a comprar muitas coisas, e aí, no primeiro semestre, quando a gente teve contato com a Literatura Infantil, e não tem como não se apaixonar (PROFESSORA 1)”.

É interessante observar que a professora percebe que a intenção primeira da atividade é valorizar a experiência artística e estética da obra, salientando a potencialidade que a Leitura Deleite possui em favorecer a construção de conhecimentos e a atuação na ampliação de saberes. Em conformidade com Rosa (2017), não é tarefa da obra literária informar e educar, embora possa realizar tais ações; sua principal intenção é estimular e provocar a emoção, a imaginação e a estética. Esse compromisso permite à obra literária um caráter libertário e faz com que ultrapasse questões didáticas e pedagógicas para favorecer a construção de conhecimentos e experiências, não apenas de forma consciente, mas também de

forma inconsciente; isso porque, é capaz de atuar no subconsciente do leitor, conferindo-lhe poder educativo similar à educação familiar ou escolar.

A Professora 2 ressalta que, embora não utilizasse o conceito sobre Leitura Deleite, já tem essa experiência presente em seu cotidiano e vivencia a leitura por prazer e fruição.

“Eu já lia dessa forma, mas não sabia o termo, na função do PNAIC a gente começou a falar nisso e eu entendi o que era a Leitura Deleite. Que era aquela leitura, por prazer, uma leitura sem cobrança. É ler só por ler, pra apreciar uma história, ou uma leitura. Eu acho que ela cabe em qualquer contexto [...]. Eu faço Leitura Deleite em casa, comigo mesma, eu leio um livro que eu gosto, tiro aquele tempo pra apreciar a minha leitura, mas sem nenhuma cobrança em troca disso (PROFESSORA 2)”.

Ela também entende que essa leitura não está condicionada ao espaço escolar, posto que ela faz a Leitura Deleite em sua casa, “consigo mesma”, por lazer, livre de qualquer obrigação relacionada com a profissão docente. De acordo com Larrosa, utilidade e valor são palavras com significados diferentes:

Uma vida em vão é uma vida sem sentido e sem valor, nem para si próprio nem para nem para os outros, e sentido e valor não são o mesmo que utilidade, uma vida em vão não é o mesmo que uma vida inútil visto que uma vida pode ser futilmente útil (LARROSA, 2014, p. 48).

Ademais, O PNAIC (BRASIL, 2012) propõe que a Leitura Deleite tenha um enfoque diferenciado em relação à leitura, indicando que nesse momento o olhar se concentre na contemplação, na apreciação e na fruição, que seja uma oportunidade de prazer, sem nenhuma cobrança em relação à utilidade dessa leitura. Em contrapartida, a concepção atual do sistema produtivo não estimula e nem promove tais ações, pois desde a Revolução Industrial, o trabalho é considerado como uma atividade controlada e planejada, independente da vontade de quem a executa. Desta maneira, a escola reflete a lógica desse sistema ao ter como sua função principal o produto, no caso a aprendizagem escolar.

O aluno vai para a escola para aprender, o professor se prepara, estuda e realiza a maior parte de suas leituras, justamente para se qualificar melhor e com isso viabilizar o aprendizado de seus alunos. Destarte, nosso sistema educacional obedece a uma lógica utilitária, na qual o aprender é uma atividade penosa e árdua, o que não combina com prazer (DUARTE JÚNIOR, 2010). A Professora 2, quando afirma que realiza sua Leitura Deleite sem obrigação, pois lê o que gosta e por prazer,

alimenta em si esse olhar diferenciado, que aproxima as dimensões pessoais e profissionais; sensíveis e inteligíveis.

“[...] eu prefiro ler durante o dia, às vezes eu sento na rua de tardezinha, enquanto dia tá bom ... sento pra ler e é ali aonde eu faço a minha leitura. E também, sempre quando eu tenho um tempinho, no fim de semana que eu tô sozinha, eu procuro aproveitar pra ler, eu tiro uma hora ou mais um tempinho ... eu sento e fico ali no meu mundinho, só eu mesma [...] - Na adolescência eu li muito romance, e depois com a função do magistério, fiz magistério e sempre estudando, estudando e trabalhando. Eu me dedicava muito, a leitura pedagógica, a questão dos livros de pedagogia, tudo em função do estudo. E aí quando eu comecei a fazer o PNAIC, a gente começou a falar muito nisso (Leitura Deleite), minha Orientadora de Estudos tinha esse hábito, todo o encontro a gente fazia Leitura Deleite, aquela coisa toda, e aí eu fui me dando conta que tem momentos, que a gente tem... que a gente tem que deixar, um pouco o trabalho de lado, o estudo de lado, e se dá o prazer né? Das coisas que são pra gente, se não a vida da gente vira só trabalho só rotina, e foi... essa foi uma das principais mudanças que eu vi, que eu comecei a tirar esse tempo, pra mim, pra mim ler [...] (PROFESSORA 2)”.

Duarte Júnior (2010) reflete sobre esses olhares que buscam a função, a utilidade dos objetos; ou o olhar que procura a forma, as emoções despertadas por esses mesmos objetos. O autor considera que uma maior aproximação entre a sensibilidade e o intelecto, ou entre a percepção estética e a percepção prática poderiam contribuir de forma positiva para a educação. Logo, a articulação entre esses saberes, corporais e abstratos, resultaria em uma nova forma de conhecimento, relevante aos processos educacionais como um todo.

A Professora 3, quando questionada sobre o significado da Leitura Deleite, assim como as demais professoras, relata a experiência realizada por prazer:

“Para mim, a Leitura Deleite é ler por prazer de ler, simplesmente por ler, sem nenhum compromisso de querer adquirir conhecimento, ou coisa assim, é ler por prazer. E como, e onde deve ser praticada? Eu acho que na escola, e em casa, que eu tenho costume de ler pro meu filho todas as noites (PROFESSORA 3)”.

Isto posto, o texto em si não é importante, mas a experiência vivenciada no ato da leitura, experiência essa compartilhada diariamente no lar, com o filho de oito anos, assim como na escola com os colegas professores, através de pequenos excertos extraídos de suas leituras noturnas e colocados no mural da sala dos professores. Essa forma de realizar leitura traz outras percepções e significações para esse momento, tornando esse ato uma experiência carinhosa, favorecendo um olhar diferenciado para essa atividade.

Desta maneira, do topo de uma montanha, ao observar o rio que lá embaixo

serpenteia pelo vale, o olhar poético pode apreendê-lo enquanto metáfora da vida sempre a correr num cenário natural, enquanto o modo prático de enxergar provavelmente se porá a investigar as possibilidades de ali ser construída uma barragem que alimentaria uma lucrativa usina hidrelétrica (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 98).

Para a percepção estética, ao contrário, a função dos objetos não é importante, mas sim sua forma e o modo como ela é percebida e simbolizada pelo homem. Essas formas atuam de maneira subjetiva no ser humano e podem espelhar e revelar as emoções e os sentimentos de acordo com as particularidades únicas despertadas por esses objetos e por sua relação com a memória individual a eles relacionada. A fala dessa professora revela que quando lê um romance, consegue ficar lendo por horas, enquanto que as leituras formativas são mais cansativas, o que faz com que reduza o tempo de leitura. Apesar disso, ela afirma que realiza esses dois tipos de leitura por deleite:

“[...] leio quando eu vou dormir, é o único horário [...] romance até duas horas eu já li, eu fiquei até uma hora da madrugada, uma hora e meia, mas, formativa consigo só uma meia hora [...] cansa demais, porque tem que pensar um monte (PROFESSORA 3)”.

É preciso refletir um pouco sobre esta fala. Primeiro, importa pensar na especificidade do texto literário, cuja identidade se dá em função da forma como a linguagem é empregada e faz com que aquele texto se torne uma obra de arte. Entretanto, convivemos com outros tipos de textos que podem provocar dimensões éticas e estéticas através de sua leitura. É claro que os mecanismos empregados em leituras formativas diferem dos que acessamos quando lemos Literatura. Não obstante, ambos os gêneros podem permitir ao leitor fruição e prazer, por outro lado, também pode causar certo cansaço, conforme a professora relata. A leitura literária que não estabelece o pacto entre leitor e obra pode se tornar cansativa, difícil e até mesmo causar aversão; assim como, a leitura de textos teóricos-críticos tem a possibilidade proporcionar deleite e prazer para quem gosta de estudar e de aprender; logo, quem deve eleger sua Leitura Deleite precisa ser o próprio leitor.

Dessa forma, a Leitura Deleite vem para que o professor compreenda que a vida precisa do útil, mas também precisa de outros elementos que fogem à regra utilitária, presente nos ambientes sociais, inclusive na escola. O ser humano precisa do intangível, do não operacional, do incomensurável e das emoções que a obra de arte, nesse caso a Literatura, traz para o cotidiano do professor. Esse novo olhar

ultrapassa o sentido usual das atividades desenvolvidas no cotidiano do professor, especialmente quando pensamos em formação docente, visto que essa formação intenciona uma intersecção entre profissão e vida, que é uma só coisa. No entanto, ultimamente, esses nichos são considerados separadamente, como se vida e trabalho não pudessem ocupar o mesmo espaço.

A Professora 4, assim como as outras, se refere à Leitura Deleite como atividade livre de qualquer tipo de obrigação. Em sua fala, revela como compreende o termo Leitura Deleite, o qual se destina ao prazer e à fruição, algo que se faz sem objetivos específicos, mas por deleitamento, conforme o relato a seguir:

“[...] a Leitura Deleite pra mim ficou então assim: tu lê aquilo que tu quer, na hora que tu quer, sem a obrigação de ter um trabalho depois e sem ter que mostrar pra alguém o que entendeu [...] geralmente leio na minha cama. Deitada, sem televisão sem nada, ou com a televisão sem volume, geralmente antes de dormir (PROFESSORA 4)”.

Quanto às influências na prática da Leitura Deleite, essa comenta que a convivência com três pessoas de sua família contribui de forma positiva para o aumento de suas leituras.

“É isso que eu te disse, eu gosto dos livros, mas meu companheiro ama leitura, então a gente está há três anos juntos, durante esses três anos, eu comprei um monte de livros junto com ele [...] eu tenho um exemplo na minha família, o meu sobrinho, tem 19 anos, ele entra em uma biblioteca, uma livraria, ele fica assim, se deixar ele fica todo dia dentro, sabe uma pessoa que gosta de ler é ele. Tem o meu genro também que é novinho 27 anos e o meu marido, que tem 48, os três... se largar os três dentro de uma livraria, eles passam o dia ali, dá fome, aquela fome da leitura. Coisa assim, que a minha irmã, que é mãe dele, a minha filha que é namorada, e eu, a gente não tem tanto isso né, mas a gente é um pouco contagiada né! [...] (PROFESSORA 4)”.

Ao finalizar minha pesquisa em relação ao conceito e sobre as concepções do termo Leitura Deleite expresso pelas professoras em suas falas, foi possível compreender que embora elas usem o termo para designar uma das atividades desenvolvidas em sala de aula, com suas crianças, essas professoras demonstram uma consciência ampla sobre o significado dessa leitura. Sabem que essa prática pode ser realizada como forma de vivência em sua vida pessoal, através de um novo olhar que se expanda para as dimensões pessoais, estabelecendo uma relação de prazer mais intensa com a leitura, pois todas as professoras, independente do gênero textual elegido como preferencial, se assumem como leitoras e realizam essa atividade em sua vida cotidiana.

Além disso, o contato com a obra de arte se apresenta como elemento capaz de ativar a sensibilidade e, por consequência, contribuir com o desenvolvimento cognitivo, o que corrobora para que a Leitura Deleite se apresente como ferramenta de aquisição e de ampliação de saberes dessas professoras. Conforme aponta Duarte Junior, “[...] não há saber humano sem a participação ativa, consciente ou velada, de nossos processos sensíveis, processos esses tipicamente somáticos e peculiares à nossa encarnação (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 135)”.

Resta, ainda, acrescentar o importante papel que as Orientadoras de Estudos realizaram junto a essas professoras em seus respectivos grupos dos cursos de formação de professores do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), quando rerepresentaram a leitura sob uma nova perspectiva, capaz de transcender a função utilitária e assumir a condição de experiência na vida dessas professoras. Conforme a fala das professoras, percebe-se que esse entendimento foi viabilizado através das falas, posturas e atitudes de suas respectivas Orientadoras de Estudos, conforme transparece na fala das professoras 1 e 3:

“[...] Às vezes a gente não se dá conta e quando tu treinas o teu olhar pra quilo, tu vê, eu acho que o PNAIC me forneceu muito ... muita ajuda nesse sentido. De conhecer outros autores, as gurias (as Orientadoras de Estudo) sempre traziam informações, sempre começavam com uma Leitura Deleite, isso era muito bacana porque a gente acabava conhecendo outro livro. (PROFESSORA 1)”.

“[...] Bom, eu passei a conhecer a leitura deleite, com a minha Orientadora de Estudos, no PNAIC né ... e eu conheci muito bem, ela trabalhava bastante com a gente. (PROFESSORA 3)”.

Esse entendimento em relação ao termo Leitura Deleite foi possibilitado em função das atividades desenvolvidas nos encontros de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), portanto, uma inovação implementada a partir das atividades realizadas nesses encontros.

Embora, muito ainda tenha que falar sobre experiência e leitura, é preciso ir adiante, mas antes de passar para a próxima categoria, é importante ressaltar que, diferente do restante das análises que foram feitas em bloco, na presente categoria que trata da experiência, analisei os relatos de cada professora por vez. Minha opção deve-se ao pensamento de Larrosa (2014), que coloca a experiência como um saber individual, particular e subjetivo, “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”, assim como o ser humano.

## **5.2. Leituras de professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC: práticas, formas e materiais**

Depois de estabelecer os significados e as concepções em relação ao termo Leitura Deleite, a próxima etapa de análise consistiu em mapear os tipos de práticas, modos e formas de leituras realizadas nos encontros de formação. Neste momento, abordarei as leituras desenvolvidas nos encontros de formação entre as professoras alfabetizadoras em seus respectivos grupos, considerando os tipos de textos lidos, literários ou não, os objetivos dessas leituras, materiais e metodologias de leitura.

Segundo Kleiman (2008), a forma do texto determina os objetivos da leitura, assim, a leitura de um poema é totalmente diferente da leitura de um anúncio de jornal, em função de que os objetivos são diferentes; além disso, o formato e a função do texto causam modificações nos seus mecanismos de leitura e, paralelamente, modificam sua compreensão de acordo com o objetivo do leitor. Deste modo, identificou-se uma variedade de formas, práticas, metodologias e objetos de leituras que, segundo os relatos das professoras, contemplam diferentes materiais envolvidos no processo de implementação dos cursos de formação. Dentre esses materiais estão os Cadernos de Formação, livros didáticos (PNLD) com os respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, obras de referência, de literatura e de pesquisa (PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola), além de acervos particulares das Orientadoras de Estudos e, também, das próprias professoras cursistas.

Analisarei, em seguida, os relatos das professoras em relação as atividades de leitura, tanto formativas quanto por prazer e fruição, leituras essas que no começo da pesquisa, eu, de maneira equivocada, colocava em nichos separados, mas com a continuidade de meus estudos, leituras e reflexões provocadas por meus professores, assim como pelos relatos das professoras entrevistadas, acabaram se embaralhando, se mesclando, se complementando, o que culminou em uma nova percepção e uma nova compreensão em relação a importância da atividade de leitura na vida do professor.

De acordo com as Professoras, os encontros de formação trouxeram contribuições significativas quanto a leitura, conforme acentua a Professora 1:

“Os estudos realizados nas formações me deram outra estrutura de leitura. Tanto pessoal quanto profissional. É perceber coisas que tu não percebias antes. Aspectos que tu não percebeste antes da questão da leitura. Os próprios cadernos indicam, outras leituras. Trazem sugestões e tal isso é muito interessante. Os cadernos eram ótimos, as leituras muito objetivas, fácil de entender (PROFESSORA 1)”.

Em relação aos tipos de textos lidos pelas professoras, elas relataram que durante os encontros, as leituras eram dos mais variados tipos e formas, já que eram primordiais para contemplar as temáticas estabelecidas pelo programa de formação, que envolviam atividades como: planejamento e organização do trabalho pedagógico; projetos de letramento e sequências didáticas; gêneros textuais e avaliação; entre outras atividades relevantes ao Programa; além de reflexão e de estudos teóricos aprofundados sobre as temáticas propostas para os respectivos encontros. A professora 2 relata que parte de sua motivação em participar dos encontros de formação se relacionava com a qualidade dos materiais de leitura, os quais continuou a utilizar em sua vida profissional:

“Quando eu fiz as formações do PNAIC eu me obrigava a ler e gostava ... me obrigava porque bah, sábado ir pro PNAIC era massacrante, mas com a nossa O.E. a gente sempre tinha boas experiências! Lá a gente lia bastante, eu tenho todo aquele material, em casa, e agora até tô usando bastante, os guias de jogos assim, com eles (os alunos) na matemática, eu uso bem aquele material até agora [...] Pena que no ano passado eu não pude fazer! Tô atrás pra ficar aquele material. Porque o material informativo é muito bom, eu acho que... se eu começar a entrar nesse meio, recomeçar o estudo, eu vou procurar aquele material, tá guardado lá em casa é muito bom. (PROFESSORA 2)”.

Considerando os materiais estudados no âmbito dos cursos de formação, a professora relatou que esses textos promoveram reflexões fecundas sobre a importância da leitura na sua formação docente. Os textos e os materiais apresentados para elas nos encontros se tornaram recursos que, mesmo depois de terminado o curso, continuaram sendo estudados, revisitados, servindo como suporte teórico e conceitual para a organização da sua prática na sala de aula, contribuindo assim, para a melhoria de seu fazer docente no desenvolvimento dos conteúdos didáticos.

De acordo com a Professora 4, embora o acesso a novos conhecimentos e a variedade de materiais, foi preciso uma apropriação e uma adaptação tanto no que tange aos conceitos teóricos quanto a forma de aplicação em seu fazer docente, caracterizando, com isso, um exercício de autonomia.

“[...] então eu era sempre do contra né, vem da humanidade ser sempre do contra, ah guria! Eu não sou rabugenta, mas até eu experimentar, ou ver com meus próprios olhos se as coisas dão certo ou não ... porque eu sempre achei o PNAIC assim, ele te abre um leque de oportunidades, mas tu não é obrigada a fazer tudo aquilo. Tu pode experimentar e pegar pra tua rotina aquilo que tu acha que vale a pena, que são interessantes, né (Professora 4)”.

Logo, de acordo com a fala da Professora 4, o processo de formação continuada não se restringe a um simples treinamento mas, principalmente, a uma necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão do fazer. Segundo os relatos das professoras, os encontros de formação proporcionaram uma melhor compreensão de que o conhecimento é construído e desenvolvido para o trabalho e para a vida:

“Pra planejar as aulas, sempre tem que ter leitura e todo o material do PNAIC era muito bom, todas as leituras, os textos, a gente fazia leituras muito boas, a gente discutia, chegava um ponto que a minha Orientadora dizia: ah isso é coisa cansativa, era, mas a gente saia com uma baita bagagem (PROFESSORA 3)”.

Portanto, os relatos das professoras demonstram que as leituras realizadas atuaram de forma positiva e contribuíram para que refletissem sobre suas atividades, contribuindo para o processo de construção de suas identidades docentes.

Dando continuidade, em relação a atividade de Leitura Deleite, foi perguntado para as professoras quais eram os tipos de práticas e formas que era desenvolvida essa atividade nas reuniões de seus respectivos grupos de estudos. De maneira geral, as respostas foram parecidas:

“Geralmente literárias, contos, crônicas, coisas curtas. Geralmente literárias e geralmente infantil, relacionadas ao infantil. Eu lembro a minha Orientadora Estudos, às vezes, levava crônicas ou contos. Mas geralmente, livros já relacionados com aquilo que a gente ia trabalhar naquele dia, muito relacionado ao espaço infantil, ao meio infantil (PROFESSORA 1)”.

A Professora 3 relatou, assim como as outras, que sua Orientadora de Estudos sempre levava leituras variadas, geralmente, puxando para o humor: “Coisas engraçadas, umas comédias assim, não lembro qual o título, acho que era Comédias da Vida... coisa assim, o Veríssimo eu passei a conhecer, com ela (PROFESSORA 3, 2017)”. Porém, na maioria das vezes, liam literatura infantil, livros do acervo do PNAIC e também do acervo pessoal da Orientadora. A Professora 4 lembrou que, usualmente, era ela a leitora do grupo.

“[...] ela levava texto mesmo, às vezes era mensagem né, eu era a leitora da turma, tudo que era coisa oral... as leituras do meu grupo quem fazia era eu, até os livros, os próprios livros do PNAIC. Mas ela também lia pra nós, lia livrinho infantil ... às vezes o livro era muito grande, ela lia em num dia outro ... no outro, ou eram mensagens que ela já levava impresso assim, era bom alguém ler pra gente também (PROFESSORA 4)”.

Conforme descrito pelas professoras, muitas das leituras versavam sobre literatura infantil; eram obras do próprio acervo distribuído pelo PNBE e que ficavam nas salas de aula das turmas de alfabetização. Conquanto, as professoras comentaram que as Orientadoras de Estudos também levavam outros tipos de textos, como contos e crônicas.

“[...] as leituras lá eram, querendo ou não, tinha algum direcionamento pro estudo né, não tinha como fugir. Porque trabalhava muito na função de trabalhar no aluno, esse prazer da leitura, pra que ele tivesse o gosto pela leitura, que hoje em dia não tem né, então eu acho que as leituras que a gente, viu lá são mais ou menos autores conhecidos assim, tinha alguma coisa sobre o Veríssimo, a maioria deles era autores conhecidos (PROFESSORA 2)”.

De acordo com essa praticidade da Leitura Deleite, Lovato (2016, p.79) conta que foi apurado em sua pesquisa que “[...] é notável a aplicabilidade da Leitura Deleite, considerada atividade permanente sugerida pelo PNAIC, assim como dos gêneros textuais nas turmas do ciclo de alfabetização”. Em sua dissertação de mestrado, a autora apresenta o relato de uma das coordenadoras do PNAIC, no qual a atividade é colocada visando as questões instrumentais e de trabalho da atividade:

“[...] a gente tentava, às vezes, puxar alguma coisa dessa leitura, não sempre. Às vezes, era só um deleite mesmo, só pra iniciar, mas, por exemplo, os gêneros textuais, aí a gente lia aquilo ali —vamos fazer um trabalho de grupo agora, dividir os grupos, cada um pega um gênero textual numa caixinha. O quê que vocês podem tirar desse texto, que fragmentos dele pode ser trabalhado? O que mais a gente pode trazer de fora pra agregar? - por exemplo, digamos o livro era Chapeuzinho Vermelho e aí qual outro gênero a gente pode trabalhar? —Ah, a gente pode trabalhar o gênero receita. Então, que receitas que a gente vai trabalhar? O quê que a gente vai levar? – E isso elas até traziam as receitas pra gente (LOVATO, 2016, p.79)”.

Considerando esse aspecto, é preciso reconhecer que as duas Orientadoras de Estudos, responsáveis por esses dois grupos cujas professoras alfabetizadoras são sujeitos da presente pesquisa, possuem uma postura totalmente diferenciada, ao apresentarem às professoras cursistas a Leitura Deleite sob uma perspectiva capaz de transcender a função utilitária e instrumental. As referidas Orientadoras de Estudos

apresentam suas concepções frente à Leitura Deleite através de relato publicado no caderno de resumos do “Seminário Estadual PNAIC”, ocorrido em Pelotas (2013):

As autoras salientam que a valorização da leitura não deve ser somente um meio para outros fins, para elas a Leitura Deleite não tem outro objetivo além de diversão e prazer, por isso: [...] não se pedir nada em troca após a leitura, não questionar, não fazer juízo de valor, não acrescentar palavras as do autor, não indicar bibliografia, nem realizar análise de texto e vocabulário (TEIXEIRA et al, 2013, p. 154).

Kramer (2012) defende que a Literatura não seja utilizada para o ensino de atividades curriculares para crianças que ainda não tenham formação leitora, que a utilização de trechos de obras literárias com finalidade educacional se constitui em um “ato de estupro, quando ao contrário é preciso estabelecer relações de amor com os livros”. Alves (2005) afirma que o professor precisa se relacionar amorosamente com os livros, pois são objetos de prazer. Infelizmente, nosso sistema de ensino, muitas vezes, não propicia esse tipo de relação dentro do espaço escolar, o que é uma grande perda, em virtude de que a relação com a literatura não deve ser outra que não o prazer da leitura. Outro ponto levantado na pesquisa diz respeito a questão da participação ativa das professoras na escolha das leituras por deleite nas reuniões:

“[...] elas sugeriam que a gente levasse algum livro que a gente gostasse pra hora da Leitura Deleite, só a gente é meio malandro às vezes. Normalmente acabava que quem levando era ela mesma, mas outras vezes se levava sim uma leitura, de algum colega que levava pra ler e queria mostrar pras outras, algumas colegas levavam, eu acho que eu nunca cheguei a levar (PROFESSORA 2)”.

“[...] eu nunca levei, mas minhas colegas sim, alguma coisa que elas liam, durante a semana ou algo interessante, eu nunca lembrava de levar (PROFESSORA 3)”.

A questão do poder de escolha, discutida por Kramer (2012), se mostra fundamental no que se refere as práticas culturais de leitura, visto que o simples ato de escolha de um texto coloca a subjetividade do sujeito em evidência, desprende essa prática da coletividade, faz com que assuma o caráter pessoal, “destituídas do sentido de coletividade, desritualizadas de um *ethos*, e que têm como o objetivo único o cumprimento de uma norma, regra, obrigação ou exigência curricular (KRAMER, 2012, p.144)”. No entanto, esse tipo de prática se apresenta de forma massiva no ambiente escolar.

Com relação as formas de leitura desenvolvidas nos encontros, as professoras relataram que eram diversas: leitura oral realizada pela Orientadora de Estudos, leitura oral realizada por alguma das professoras cursistas, leitura silenciosa de mensagens impressas, leitura de livros dividida em capítulos, leitura de imagens, multimídias, varais literários. Outro ponto levantado nos relatos foi sobre o tempo de leitura. Segundo as professoras, era em torno de quinze minutos, mais ou menos, o mesmo tempo que as professoras dedicam à Leitura Deleite com suas crianças em sala de aula.

### **5.3. Leitura Deleite nas dimensões pessoais e profissionais do professor**

Em seguida, me atendo aos relatos que conduziram ao objetivo de verificar mudanças na prática de leitura realizada pela professora alfabetizadora em sua vida pessoal e profissional e a ampliação de seus saberes docentes. Para realizar tal tarefa, em um primeiro momento, me dedico a análise das falas das professoras, procurando os núcleos de sentido que compreendam as práticas de leitura pessoal e de que modo essas professoras são afetadas por suas leituras; além disso, se percebem relação entre suas leituras e seus saberes profissionais. Em um segundo momento, investigo de que forma essas professoras realizam a Leitura Deleite com seus alunos, no sentido de identificar as potencialidades dessa atividade para a mediação em leitura e formação de leitores no ambiente escolar.

Para analisar os relatos sobre as leituras pessoais das professoras alfabetizadoras, retomo e complemento o que mencionei anteriormente nessa dissertação em relação aos saberes dos professores. A profissão docente requer um infinito número de saberes inerentes a função, esses saberes estão intimamente relacionados com a pessoa e com a identidade do professor, se ligando a sua experiência de vida e história profissional. Logo, é impossível determinar ou distinguir a procedência desses saberes, já que se estabelece uma relação abstrata e subjetiva entre eles, isso porque, o “[...] saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional (TARDIF, 2012, p.11)”. Assim, o saber se constitui em uma questão imbricada no social, por seus objetos serem advindos das práticas sociais.

Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contra poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2012, p.14).

A leitura, historicamente, é uma prática social que envolve relações de hierarquia e de poder ao se inscrever tanto nos saberes educacionais como nos sociais. Logo, importa entender de que forma essas professoras vivem essa prática em sua vida, e para compreender melhor os atos de leitura dessas professoras, o primeiro passo é descobrir o que leem por deleite.

Antes da entrevista pessoal, enviei para cada uma das professoras um questionário (CAPÍTULO 5) pelo Facebook, com algumas perguntas, entre elas a seguinte: “Qual a última leitura que fizestes para o teu deleite e há quanto tempo?”.

Da Professora 1, obtive a seguinte resposta:

“- As Meninas do Quarto 28, autor: Brenner, Hannelore - Data: 20/07/2017  
 - Malala, A Menina que queria ir à escola, autor: Adriana Carranca Corrêa. Companhia Das Letrinhas (Leitura Em Capítulos Com Os Alunos) - 29/082017  
 - Atualmente <sup>24</sup>A Bela e a Fera - A Versão clássica e a Surpreendente Versão Original - Madame de Beaumont - Madame de Villeneuve - Clássicos Da Zahar (PROFESSORA 1)”.

Durante a entrevista com a Professora 1, quando perguntei quais eram suas Leituras Deleite, ela respondeu que a literatura infantil é uma das leituras que realiza com mais frequência, por dois motivos:

“[...] primeiro, porque ela é uma leitura agradável e rápida; segundo porque a gente usa ela na sala de aula. Então eu tenho que conhecer o livro, pra ver se meus alunos vão gostar ou não. Isso se tornou um hábito de compra [...] agora mesmo, tô lendo “Alice”, não os recontos, mas os clássicos ... e é uma leitura que eu gosto muito. Depois eu comecei a comprar algumas coisas de Literatura, mas geralmente relacionado à escola, quase nunca fora disso, pela função da profissão mesmo[...] se tu me perguntasses qual a Literatura que eu mais leio mesmo, recorrentemente é a Literatura Infantil, embora eu esteja lendo outras coisas no momento (PROFESSORA 1)”.

Quando a professora coloca que primeiro precisa ler o livro para ver se os alunos irão gostar ou não, acredito que não seja uma questão de estabelecer as

---

<sup>24</sup> A versão clássica, escrita por Madame de Beaumont, em 1756, vem embalando gerações e inspirou quase todos os filmes, peças, composições e adaptações que hoje conhecemos. A versão original, que Madame de Villeneuve publicara em 1740, é de uma riqueza espantosa, que entre outras coisas traz as histórias progressas da Fera e da Bela e dá voz ao monstro para que ele mesmo narre seu destino. Disponível em: <https://zahar.com.br/livro/bela-e-fera-edicao-bolso-de-luxo> Acesso em: 19 mai. 2017.

leituras para seus alunos em função de seus gostos pessoais, mas no sentido de analisar a qualidade da obra antes de oferecer o texto aos alunos. Nesse sentido, mostra-se fundamental que o professor possua uma boa fundamentação teórica para realizar a tarefa de mediação leitora. Conforme já foi afirmado anteriormente, o professor é o principal intermediário entre o aluno e o livro, muitas vezes é ele que seleciona, dentre todos os materiais disponibilizados no mercado editorial, quais serão oferecidos para a leitura. Dessa forma, o professor precisa estar ciente de suas escolhas em relação a qualidade desses materiais, adequação do tema, considerando a obra em seus aspectos estéticos e artísticos no trabalho com a linguagem, favorecendo um olhar crítico do aluno em relação a apreciação dessa leitura.

As práticas de sala aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer esta disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2007, p. 47).

Desta forma, Cosson defende que o critério de seleção das obras deva respeitar o quesito qualidade e não quantidade. Considerando a formação dos professores como mediadores de leitura literária, é importante refletir sobre as concepções de literatura infantil que legitima as práticas desse professor em sala de aula.

Continuando a entrevista, perguntei se ela estava lendo “Alice” para si ou para seus alunos, a que ela respondeu que já havia lido para si, e agora estava fazendo a leitura desse clássico para seus alunos do terceiro ano. Insisto, novamente, na pergunta: “Tu já falou que gosta de ler livros de literatura infantil. E os clássicos, além desse, tem algum outro tipo de leitura que tu goste de fazer? Qualquer tipo?”. Somente nesse momento a professora começa a falar de leituras que não são as de literatura infantil:

“[...] eu gosto muito de leituras da segunda guerra mundial, são esses tipos assim, queria muito ler Harry Potter, então eu comprei o box, é uma leitura que eu estou fazendo aos poucos assim, tô no segundo livro, tenho várias coisas da Segunda Guerra Mundial é o que mais que eu tenho em casa de leitura de curiosidade [...] eu tenho muitos livros na fila de leitura, que é uma coisa que te dá uma certa, ansiedade, fico louca pra ler mas não consigo, ah atualmente eu estou lendo a Bela e a Fera, o Harry Potter, ah! Eu li algumas coisas sobre o Holocausto, e as leituras autobiográficas, “escrita de si”, isso me desperta muito interesse[...] tem alguma coisa dos Contos Gauchescos, mas o que eu te digo assim, é tudo direcionado, porque tem a possibilidade

de usar na escola, mas eu tenho bastante coisa de literatura, romances históricos e muitas leituras na fila (PROFESSORA 1)”.

A Professora 1, durante nossa conversa sobre livros, se revelou uma apreciadora e conhecedora dos gêneros de literatura infantil, assim como, de outros gêneros; teceu considerações sobre a apreciação estética do livro como objeto de arte que é, falando sobre ilustração gráfica, materiais e texturas; sobre o trabalho com a linguagem presente na obra; nome dos autores preferidos, tradutores e editoras. Nessa conversa, descobri que essa professora possui profundos conhecimentos sobre literatura, principalmente literatura infantil.

“Como que a gente vai escolher o livro? Isso faz muita diferença depois no teu processo, até como leitor, individual, te faz muito mais crítico pra escolha do livro. - Ah que bonita essa capa, mas será que o texto vai ser legal? - A gente aprende a ver o livro com outros olhos, não só como consumidor, mas mais crítico né: - Esse livro é legal. Esse não. Esse tem um aspecto bacana. Esse não. [...] pra mim pensar que nem tudo da Ana Maria Machado, eu vou gostar de ler. Então, bom ela é uma ótima autora, mas esse livro dela não me marcou, não me afetou da mesma forma que o outro, e isso é muito importante (PROFESSORA 1)”.

Esses conhecimentos ou saberes são imprescindíveis no que se refere a educação estética, tanto para si quanto para os alunos. Tardif (2012) os denomina como saberes pessoais e Duarte Júnior (2001) os qualifica como integrantes de uma Educação do Sensível, um outro caminho para a educação do sujeito. Este último autor ainda aponta que a educação do sujeito moderno requer que a dimensão imaginativa, emotiva e sensível (corporeidade) sejam colocadas como originadas de um processo educacional e na vida em sociedade. O objeto de arte deve se destacar das estimulações estésicas; o estético e o estésico devem ser trabalhados ao longo da vida, logo, a vivência da verdadeira experiência estética exige maturidade, já que esta requer um certo grau de significação e abstração para ser alcançada. Por isso, o autor coloca que

[...] a insistência de que a dimensão artística e estética deve ser ativada e realizada em nós e nas novas gerações, com os objetivos de se alcançar sujeitos mais plenos, cujas relações com os objetos do mundo não se restrinjam apenas aos modos instrumentais e cientificistas (DUARTE JUNIOR, 2001, p.138).

A Professora 2 relata que suas leituras mais frequentes são voltadas para o campo de literatura didático-pedagógica, conforme o relator a seguir:

“[...] as mais frequentes são as leituras da parte Pedagógicas e Didáticas que a gente tem que estar sempre se enterrando nos assuntos que mudam no dia a dia na educação, então é um livro, sobre como trabalhar matemática com as crianças, séries iniciais como trabalhar a leitura aquela coisa toda, mais é em função disso (PROFESSORA 2)”.

Essa professora comentou durante a entrevista que tem uma carga horária de 40 horas semanais, trabalhando em dois turnos. Pela manhã tem uma turma do 1º ano e no turno da tarde, uma turma do 3º ano, cada uma delas com 30 alunos em média. Quando ela fala “se enterrando”, é importante lembrar que a função docente, além da prática desenvolvida em sala de aula, requer planejamento, estudo, reflexão, formação, além das questões burocráticas, tais como diários, planos de aula, fichas de avaliação, formulários além de elaboração de atividades, planos de aula, projetos, correções de trabalhos, provas, enfim, todas as rotinas que envolvem o trabalho e as rotinas escolares. Volume de trabalho esse que pode acarretar sofrimento e cansaço, fazendo com que o professor realmente sinta-se sufocado, submerso em meio a datas e compromissos exigidos pela rotina escolar. Nóvoa (1999) em seus estudos aborda sobre esse mal-estar que os professores vêm enfrentando.

E é justamente por isso que a Leitura Deleite se torna importante, pois ela proporciona ao professor vivenciar momentos prazerosos, que lhe permitam um respiro, ao se desprender um pouco do cotidiano e vivenciar outras realidades através de uma leitura sem interesses específicos, uma leitura por prazer como os romances, poesias e literatura infantil, conforme essa professora afirma que gosta de fazer:

“[...] em casa, eu te passei aquele último, que eu li, cinquenta tons de cinza, que eu gosto de romance né, e agora eu acabei de comprar um livro na livraria que eu gostava de ouvir as poesias desse rapaz, poesia com rapadura, é um rapaz, que também se apresenta no programa da Fatima Bernardes, e eu adoro as poesias dele, e eu achei um livrinho e comprei pra eu ler em casa, é o tipo de leitura que eu gosto, mas eu sou muito voltada a o romance, pra mim, mas na escola, é muito livro infantil (PROFESSORA 2)”.

No questionário que enviei pelo Facebook, perguntando qual a última Leitura Deleite feita por ela, obtive a seguinte resposta: “Li a trilogia dos Cinquenta Tons de Cinza entre o final do ano de 2016 e começo de 2017” (PROFESSORA 2, 2017). Esse questionário foi enviado no mês de setembro de 2017 e a entrevista foi realizada em outubro de 2017. Durante a entrevista com a Professora 2, ela relatou que sua experiência de leitura se condiciona basicamente à literatura infantil, romances e poesias.

Durante a entrevista, a Professora 3 coloca suas preferências de leitura na seguinte ordem: livros infantis, que ela lê com o filho e para se preparar para as leituras com os alunos; leituras formativas como as obras de Cortella, romances, revistas e leituras que tratam de temas como relacionamento familiar e livros de autoajuda, repetindo algumas informações que já havia mencionado no questionário.

“[...] eu como te coloquei, eu gosto de ler toda noite [...] o livro do Mário Sérgio Cortella, que eu gosto muito, com as ilustrações do Maurício de Souza [...]eu gosto de ler Augusto Cury... que leio de noite; assino “Vida e Saúde”. De romances eu gosto muito de Nicholas Sparks, e muita Literatura Infantil [...] o último livro que eu li, foi As Cinco Linguagens do Amor – agora esqueci o nome do autor - eu estou divulgando pra todo mundo, é muito bom, fala sobre o casamento, a vida do casal (PROFESSORA 3)”.

A professora 4, ao responder no questionário a pergunta sobre sua última Leitura Deleite, traz a seguinte resposta: “A última leitura que fiz para meu deleite... ainda não terminei o livro e já faz algum tempo que não o pego, mas é o livro: Quatro vidas de um cachorro e comecei em meados de abril desse ano (PROFESSORA 4, 2017)”. Lembrando que os questionários foram enviados no mês de setembro, via Facebook, para todas as professoras. Durante nossa conversa sobre suas práticas pessoais de leitura, ela colocou da seguinte forma:

“[...] eu tenho livros que eu quis trazer de novo essas leituras... Feliz Ano Velho, O Diário de Anne Frank, coisas que eu já li, quando eu era guriuzinha, 14, 15 anos [...] hoje assim, eu procuro por livros assim, ainda e de autobiografia, de espiritismo: Violetas na Janela, mas é este tipo de leitura assim, quando eu leio. Quando eu não estou conectada, porque aí é mais difícil, acabo dando mais atenção pro celular do que pro livro. – [...] Marta Medeiros, é uma autora que eu gosto muito, eu já li três livros da Marta Medeiros (PROFESSORA 4)”.

Essa professora é a primeira que se refere à tecnologia – no caso a utilização do celular – como um dos empecilhos para as práticas de leitura; as demais mencionam o cansaço e a falta de tempo como fatores que atrapalham suas leituras por deleite. Nesse momento da entrevista, aproveito para perguntar se o celular, os aplicativos como Facebook e o Whatsapp também não poderiam trazer benefícios para as práticas de leitura, como informar sobre autores, lançamentos de livros, grupos de leitura e etc... Nesse ponto, ela lembra que sim, lê muita coisa no celular, artigos, poesias, mas livros ela diz que não gosta: “Leitura grande não, é mais aqueles artigos, que tu entra aqui no face, então é uma forma de Leitura Deleite, porque ali tem leitura e eu leio porque eu gosto, não havia pensado assim (PROFESSORA 4,

2017)”. Outra singularidade quanto aos hábitos de leitura da Professora 4 diz respeito as leituras de formação:

“Eu fiz a minha faculdade de Geografia lendo só os capítulos de livro que era obrigatório [...] na minha faculdade eu nunca peguei um livro da biblioteca, nunca li um livro inteiro, como meus colegas, que se deliciavam com as leituras. Tem certos livros que eu nunca li, eu lia aquela leitura obrigatória do capítulo, pra fazer trabalho, que pra mim foi um castigo, entendeu, ler do papel de xerox [...] claro que na minha formação, teve muita coisa boa, autores que eu gostei de ler... Paulo Freire, outros que me ajudam hoje também, só que é uma leitura meio obrigatória, se é preciso eu leio... mas não é aquilo que tu pega, ai! Vou ler Paulo Freire hoje de noite (PROFESSORA 4)”.

Larrosa (2014), ao discorrer sobre textos, coloca que: “Ao ler não é importante aquilo que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige (2014, p. 69)”. Dessa forma, a leitura assume o caráter de experiência singular “e o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão (2014, p. 69)”. Por essa razão, a experiência se singulariza e torna-se única, sendo capaz de fugir das regras práticas da vida. A Professora 4, ao relatar suas preferências e rejeições em relação as leituras pessoais, revela suas escolhas e posicionamentos e com isso parte de sua personalidade.

Antes de encerrar a discussão sobre leituras pessoais das professoras alfabetizadoras – embora o objetivo não seja avaliar o letramento literário ou os saberes sobre literatura dessas professoras, mas especificamente, como são suas práticas de leitura por deleite e o que leem – cabe, aqui, um olhar sobre as “não leituras”. Conforme visto nos relatos, nenhuma das professoras afirmou que não gosta de ler, todas são leitoras, cada uma com suas experiências e preferências pessoais. Não obstante, há entre elas uma questão que se fez presente, ou melhor, ausente. Com exceção aos clássicos da literatura infantil, mencionados pela Professora 1, não houve nenhuma alusão a leituras consideradas clássicas; quando essas leituras foram por mim mencionadas na entrevista, recebi uma resposta parecida em todos os casos:

“Agora não! Te confesso que não. Porque acho que hoje em dia, o difícil dos clássicos é a linguagem, que é muito mais rebuscada né! É uma linguagem mais complicada... é um Português mais certinho, mais rígido, nesses livros mais modernos, a literatura mais moderna, tá mais perto da língua, atual. Mas eu já acho que todo o livro tem que ser lido, tem que ser admirado, é uma época da vida, né! A pessoa que lê, que tem sede de conhecimento, que tem interesse, ela vai em uma leitura mais clássica vai vivenciar, uma outra época do mundo né, e eu acho que é importante. Até a oitava série eu só lia isso (PROFESSORA 2)”.

A Professora 4 se refere da mesma forma em relação a literatura clássica, a linguagem é uma das razões que ambas justificam para o afastamento desse tipo de leitura. As outras duas professoras apenas afirmaram que não gostam dessas leituras, mas não houve aprofundamento sobre as razões. Porém, a Professora 4 apresenta em seu relato fragmentos de sua história pessoal que demonstram sua resistência a essas leituras:

“Eu vim de uma época da escola, que tu lia por obrigação, e perdia a vontade! Obrigação, tu lia porque tinha que apresentar um trabalho, eu odiava isso! Aquela coisa de ler fazer um resumo, apresentar na frente, aquilo ali pra mim era uma tortura! Ai eu escolhia livros assim, ah eu li Feliz Ano Velho, eu adorei! Mas aqueles livros de “A Moreninha”, aqueles livros clássicos.... eu acho que nunca consegui ler inteiro, sabe eu não gostava da linguagem do livro (PROFESSORA 4)”.

Mesmo as duas professoras alegando que o maior problema com os clássicos é a linguagem rebuscada, existe um outro elemento de exclusão observado nos relatos: a forma como a leitura literária é apresentada na escola.

“Eu tenho um exemplo na minha família, o meu sobrinho, tem 19 anos, ele entra em uma biblioteca, uma livraria, se deixar ele fica todo dia dentro [...] ele vinha de férias pra cá, ele dizia assim: “Por que eu tenho que ler os livros do colégio? São tão chatos! Eu não posso apresentar um livro que eu leio por prazer” - essas coleções de livros essas séries, ele lê tudo, entendeu? Ai eu vi que ele estava lendo um livro que falava de menina. “Tu lendo um livro desses?”, “Ah né pro colégio”[...] - Então ainda com tudo isso, a leitura da escola é obrigatória é chata, né, por quê? É e aí tu vai levando uma bagagem, assim! Ler é chato! (PROFESSORA 4)”.

Quando se utiliza a expressão *Leitura Deleite*, o primeiro pensamento se relaciona ao prazer e fruição. São leituras que devem estar desvinculadas da obrigatoriedade e realizadas sem objetivos imediatos, que as tornem um tipo de instrumento de ensino. Assim como toda a leitura tem a capacidade de atuar de alguma forma no ser humano, pois é portadora de significado – logo produz pensamentos, questionamentos, subjetividades e novas visões de mundo – a *Leitura Deleite* se for realizada contemplando os objetivos condizentes a sua denominação, é capaz de favorecer ao ser humano o contato com outros universos, possíveis ou imaginários, liberta, cria, recria o mundo e modifica conceitos. Entretanto, essa atividade sempre, e saliento a palavra “sempre”, precisa ser realizada com apenas e “todo” esse pressuposto: prazer, fruição e deleite. Por isso, importa ter em mente que a *Leitura Deleite* é uma forma de leitura diferenciada, que veio com a principal intenção de aproximar, ou reaproximar o leitor da leitura, da literatura, do prazer de ler. A *Leitura*

Deleite veio para que essa “bagagem” se torne leve, divertida e companheira inseparável, pois é portadora de afetividade. Que essa atividade, tanto no ambiente escolar como fora dele, possa ser objeto de um olhar diferenciado e desinteressado, não algo pesado que se tenha que carregar como um fardo para o resto da vida.

Sobre a relação que as professoras percebem entre suas leituras pessoais e os saberes da profissão docente, percebi que apenas a Professora 1 tem essa consciência, segundo ela, suas leituras pessoais a fazem perceber o mundo com um outro olhar.

“Quando entrei na minha primeira turma de alfabetização eu disse: “Meu Deus! Como eu vou ensinar as crianças a ler”? - Depois tu sentas... tu estudaste quatro anos, tu sabes os processos, tu sabes os caminhos, tu sabes por onde ir. E aí por gostar muito de ler, por ter convivido na graduação, com a questão da leitura, ela foi fundamental, na minha prática diária e ... não só de ajudar no processo de alfabetização, mas essa coisa de comportamento do leitor mesmo (PROFESSORA 1)”.

Essa professora, conforme afirmou anteriormente, nunca trabalha processo de alfabetização juntamente com a Leitura Deleite, a atividade se encerra em si. Se aquela leitura ou tema “casar” com algum conteúdo a ser desenvolvido em sala, em um outro dia é feita uma retomada e a partir daí é dado o direcionamento requerido de acordo transcorrer da atividade. Esse posicionamento revela uma atitude diferenciada perante a Leitura Deleite, uma atitude de apreciação e contemplação da obra. Todavia, os saberes dessa professora se mobilizam em momentos diversos, não só dentro da sala de aula, mas nos momentos de preparação e planejamento das atividades. Ela já havia lido Alice, quantas vezes e versões não sabemos, mas na infância com certeza teve algum contato com a história, posteriormente, na faculdade de pedagogia, em alguma disciplina de leitura talvez possa ter tido, também nas suas horas de lazer, lendo o clássico, conforme foi relatado na entrevista. Essas leituras mobilizaram saberes da profissão, saberes de como abordar determinado conteúdo, métodos e estratégias capazes de despertar a atenção e o interesse das crianças, tonalidades de voz, retomadas, enfim, todas as habilidades que precisamos nos utilizar dentro de uma sala de aula, para alcançarmos o objetivo de mobilizar o interesse e a colaboração dos alunos para o bom andamento do processo de ensino.

“Então eu tive que construir essa coisa da leitura. Mas eu acho que são as relações. A partir da Leitura Deleite se estabeleceu outras relações pra prática de sala de aula, que extrapolam a leitura. Que vão pra questão dá prática mesmo. Bom, vou organizar o meu planejamento de aula, a partir desse fato, desse conhecimento, vou relacionar com isso, vou relacionar com aquilo. Essa da Alice no País das Maravilhas, agora que a gente está lendo

as aventuras, que eu já li esse livro antes, agora estou lendo com eles. Eu não me dei conta, e no primeiro capítulo, tem a questão do Coelho que olha no relógio as horas e são 9 horas, e ele está atrasado! Está atrasado! Está atrasado! Agora eu estava preparando o planejamento no final de semana, e vi que a gente vai trabalhar medidas do tempo. Aí eu pensei uma hora, gente casou muito com isso. Fui peguei o livro de Matemática e a abertura do livro é uma cena das Aventuras de Alice no País das Maravilhas [...] (PROFESSORA 1)”.

Conforme a fala da professora, é possível perceber que os saberes advindos de suas leituras pessoais podem ser colocados em prática nas atividades de leitura realizadas em sala de aula, estabelecendo assim, novas relações entre saber e prática, além de facilitar o enriquecimento de estratégias capazes de contribuir para o processo de ensino. Nóvoa (1995) considera a importância de investimento na elaboração de um conhecimento pessoal inserido em um conhecimento profissional, capaz de ultrapassar as dimensões técnicas ou científicas da profissão. O autor reforça que os cursos de formação de professores deveriam dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente: “[...] ensinamos aquilo que somos e que naquilo que, somos, se encontra muito daquilo que ensinamos [...] (NÓVOA, 2009, p. 212)”, o que reforça a necessidade de um trabalho sobre si, através da autorreflexão e da autoanálise.

A Professora 1 possuía essa percepção, porém, o mesmo não ocorreu com as outras três professoras. No momento da conversa em que perguntei se perceberam conexões entre suas leituras por deleite e a práticas em sala de aula, obtive respostas variadas, a Professora 2 não vê uma relação direta, contudo, acredita que suas leituras pessoais a motivam a incentivar o comportamento leitor dos alunos.

“Não, eu acho que diretamente na minha prática não, eu acho que a função...eu acho, mais o contexto em si, saber que isso é bom pra mim, me influencia a motivar meus alunos a isso, pra eles saberem que isso vai ser bom pra eles, que é uma forma de tu te desconectar do mundo, do mundo aqui real, e poder vivenciar suas fantasias, as coisas que a gente tem vontade, às vezes de sair meio da realidade, e a leitura te permite isso, então eu... penso que me ajudou e me motivou mais, foi estimular eles, também a terem essa pratica, mais isso (PROFESSORA 2)”.

A Professora 3, quando respondeu a pergunta sobre a relação entre leituras pessoais e o fazer docente, salientou que acredita que suas leituras contribuem para sua escrita, porém, o mesmo não ocorre em relação à fala: “[...] às vezes eu até me pergunto, como eu leio tanto né, eu tinha que ter melhorado, a minha dicção (Professora 3)”. A dicção que ela se refere é forma de variação linguística pertencente

à comunidade de fala da qual faz parte, além disso, ninguém fala da mesma forma que escreve, mas isso é um ramo da Sociolinguística que não cabe nessa análise.

A Professora 4 também não considera que suas leituras colaborem no seu fazer docente: “[...] Nunca pensei nisso assim, eu acho que uma pessoa que lê é mais aberta né? Sei lá! Como que eu vou te dizer? Eu acho que o meu tipo de leitura, o meu gosto de leitura assim, não sei se chega a contribuir (PROFESSORA 4)”. Neste momento da entrevista, aproveito e pergunto se por exemplo o livro que ela está lendo, que trata da história de um cão, ou sobre as biografias que lê, se isso nunca se manifesta quando está com suas crianças; ao que ela responde:

“Pensando assim, eu trabalho muito o lado de cuidar dos bichinhos né, que os cachorrinhos a gente têm pra é cuidar não pra brincado, e isso vem do que eu gosto, do que eu vejo também, e do que eu leio essas coisas sobre maus tratos dos animais e outras coisas assim também né! Mas ainda não havia pensado assim (PROFESSORA 4)”.

As respostas das três professoras revelam que não existe uma reflexão sobre a relação entre leituras pessoais e fazer docente, mas que no transcorrer da entrevista, começaram a aparecer questionamentos e suposições que ainda não haviam sido tecidas, o que demonstra a necessidade de maior reflexão sobre as práticas que envolvem as Leituras Deleites dos professores. Apesar disso, em um momento os discursos das quatro professoras convergem: o momento da prática da atividade da Leitura Deleite em sala de aula. Todas priorizam os aspectos literários, artísticos e estéticos no desenvolvimento da atividade, o que me leva a concluir que esses aspectos foram bastante desenvolvidos com elas nos encontros de formação.

Em relação aos materiais utilizados nos momentos da Leitura Deleite em sala de aula, as professoras consideram que os livros fornecidos pelo PNBE contribuíram de forma positiva para a formação leitora dos alunos:

“E no PNAIC assim, o que marcou mais, eu acho que foi a diversidade, ah dos próprios materiais que vinham. A própria caixa de livro do PNAIC era muito bacana. Quando chegava na escola, ver o que veio de novo ... e os livros são de muito boa qualidade. Com certeza eles ajudaram muito. (PROFESSORA 1)”.

Volto a mencionar aqui sobre o tema da escolha no ambiente escolar, lembrando que segundo Kramer (2001), escolher significa seguir por um caminho de libertação, logo, implica em um contraponto com a palavra obrigatoriedade. Proporcionar condições de escolha no momento da leitura, tira o sentido de obrigação

da atividade, passa a assumir uma significação de convite. A autora propõe que sejam feitos convites à leitura, porém, para que o professor possa fazer esse convite é preciso que sejam leitores e que gostem de ler. A Professora 1 oferece o poder de escolha para seus alunos, isso torna a leitura democrática, uma ação que pode mobilizar vontades e interesses entre o grupo de alunos.

“Aí eu pensei: o que eu vou ler pra eles agora? Porque geralmente é uma escolha pessoal do professor, mas eu gosto que a turma participe dessas coisas, aí eu pensei assim: vou ler um dos clássicos ... eu tenho o Peter Pan, Alice no País das Maravilhas, O Mágico de Oz, e os Contos de Fadas que é da Coleção da Zahar. Todos eles são dos clássicos. ... todos os meus são da coleção da Zahar. Aí eu levei pra eles a listinha e a gente fez uma votação, então eles escolheram as aventuras de Alice no País das Maravilhas, eu comecei a ler semana passada a gente já leu o primeiro capítulo (PROFESSORA 1)”.

A Professora 4 tem um cuidado especial com os Livros recebidos do PNBE, com as caixas de obras de literatura entregues para a montagem de pequenas bibliotecas nas salas de aulas. A atitude da professora demonstra afetividade no trato com esta materialidade que será ofertada aos alunos. Porém, ao fazer isso, não deixando que as crianças mexam, brinquem e se utilizem desse material, impossibilita que elas também conquistem este apreço e, com isso, a oportunidade de aprendizado em relação aos cuidados e manutenção dos livros.

“O acervo dos livros da Leitura Deleite, que veio do PNAIC, eu não dou pra eles manusearem<sup>25</sup>. Porque eu acho que é um material muito bom e eu não consigo entregar o livro pra eles, aí na primeira pegada já amassam, estragam, mas então eu tenho outros livros<sup>26</sup>, que eles podem manusear, mais é pra conservar o material, eu acho o material tão bonito, eu fico com pena, esses do PNAIC eu leio para eles e mostro as ilustrações (PROFESSORA 4)”.

As Professora 3 coloca que no turno da manhã utiliza a sala com sua turma do segundo ano e no turno da tarde entra uma turma do terceiro ano com outra professora; assim, elas compartilham os materiais e as caixas de livros que vieram para a Leitura Deleite para as respectivas turmas. Além disso, ela tem um acervo

---

<sup>25</sup> Segundo a professora, ela não gosta de livros de sebo, nem de bibliotecas, livro para ela tem que ser novo. Da mesma forma, ela procede com os livros que vieram do PNAIC para serem utilizados em sala de aula, preservando-os do manuseio das crianças.

<sup>26</sup> A professora possui um acervo muito bom em sala de aula, um armário grande com muitos livros, todos muito bem organizados e conservados, esse são destinados para o manuseio das crianças, são livros mais antigos que os outros, mas de muito boa qualidade gráfica e editorial, conforme pude verificar durante visita que fiz na escola.

peçoal que utiliza tanto com seus alunos em sala de aula como com seu filho de oito anos, nas leituras que realizam com todas as noites.

Com relação às práticas da Leitura Deleite e o local, todas as professoras afirmaram não que havia um local, horário ou metodologia específicos, de acordo com o andamento do dia. A Professora 1, por exemplo, realiza a atividade de Leitura Deleite diariamente com sua turma.

“Na minha sala de aula a Leitura Deleite não tinha um horário definido, não tinha um jeito definido, as coisas iam se constituindo - por exemplo, eu trabalhava numa escola que tinha várias árvores no pátio, o dia estava muito quente, a gente ia fazer Leitura Deleite na sombra da árvore, se estava chovendo, a gente ia para o tapete da sala de aula – claro que eu seguia algum passo a passo, por exemplo, eu sempre mostrava a capa, perguntava pra eles sobre o que achavam que falava aquele livro. Eu chamava um pouquinho de letramento literário. Expunha as questões de autoria, ilustração, gráfica, editora ... era uma rotina que eu tinha, mas o espaço e como ela era feita não seguia muito um padrão, fazíamos na rua (PROFESSORA 1)”.

A Professora 2 afirma que não tem um horário fixo para realizar a Leitura Deleite e que a atividade já faz parte da rotina da sala de aula. Além disso, os alunos já demonstram familiaridade com os livros que manuseiam e compartilham de forma espontânea.

“Na sala de aula por exemplo eu, no mínimo três vezes por semana, faço Leitura Deleite com meus alunos, eu sento eles em torno de mim, e conto uma história né, normalmente eu não conto ela, tão nua crua, eu dou umas enfeitadas, como mudar o tom de voz, fazer umas coisas assim, pra eles... pra chamar a atenção deles[...] Eu tenho assim, na minha sala tem o cantinho da leitura, tem na parede assim, um painel com bolsinhos, com vários livros...e tem um tapetinho lá, eu comecei a fazer isso com as crianças, enfeitava um pouco [...] tu sabe que nas minhas turmas, eles tem um hábito tão grande assim, que agora por conta deles, então eles sentam lá e já tem uns que leem melhorzinhos, ai já leem pros outros, e os outros ficam só folhando o livro, e olhando lá. Aí se deitam, naquele tapete puxado, e ficam conversando um com outro...é bem aquela coisa de criança mesmo, de deitar no tapete, ficar folhando o livro, alguns já conseguem ler e leem pros outros... coisa mais linda, que eles mesmo que pedem pra ler, né, é uma coisa espontânea deles! Eles terminam a tarefa, e pedem pra ir pro cantinho da leitura, e como a gente tem esses livros, essas caixas que vieram em função do PNAIC a gente aproveita (PROFESSORA 2)”.

O valor social do livro depende de procedimentos que o tornem objeto de prazer; desta forma, o “gostar de ler” não ocorre por transmissão genética, a relação do ser humano com a literatura precisa ser ensinada. “[...] As consequências – a colheita desse investimento em saber o sabor – têm relação íntima com os espaços destinados ao livro na vida de cada um e na sociedade de maneira geral (ROSA, 2017)”. O contato cotidiano com o material literário do acervo em sala de aula dá autonomia para que criança possa explorar os livros em todas as suas dimensões,

toque, texturas, cores, favorecendo um contato mais íntimo com esse objeto de cultura, de modo que não dependa totalmente do professor como intermediador dessa relação. Ademais, esses espaços de convivência e de leitura criados nas salas de aula fazem com que os momentos agradáveis de prazer da leitura assumam significação de prazer e afetividade, elementos importantes na formação de leitores.

“A Leitura Deleite, eu acho que deve ser naquela hora que tu tá afim de ler. Eu tento ter uma rotina, isso que é importante, mas tem certas coisas, que tu coloca no tua agenda, agora isso, agora aquilo, agora aquilo outro. A aula tem uma coisa diferente.... tem um espírito na sala de aula, uma coisa que às vezes, se tu segue muito aquela rotina, se quebra, quebra aquele momento, quebra aquele andamento.... né, e aí eu deixo muito assim, de acordo como tá indo a aula. Às vezes eles tão muito concentrados fazendo uma atividade, ah era a hora do jogo, se eles estavam naquela concentração, naquela coisa de querer escrever, assim eu não vou quebrar esse momento, a gente vê de acordo com o andamento mesmo. Também eles têm acesso a caixa, quando eles querem, eles pegam tentam ler, outras vezes eu leio (PROFESSORA 3”).

Em relação as formas de leitura, conforme os relatos, são das mais variadas maneiras. Às vezes, a professora faz a leitura oral, outras, as crianças tentam ler sozinhas, ora o colega que já está em um nível alfabético mais avançado lê para outro que ainda não consegue ou tentam juntos descobrir os significados dos livros através das imagens; enfim, se estabelecem diversas formas de contato entre criança e leitura. A Professora 1 se utiliza de outra estratégia para o momento da leitura, coloca um óculos sem lentes para chamar a atenção das crianças e preparar para a leitura, mais tarde, quando era a vez deles realizar a leitura, pedem o óculos emprestado, demonstrando que com o tempo alguns alunos acabam imitando seus gestos de leitura.

“[...] lá no primeiro ano e agora mais ainda, nuances de fala, nuances de enredo. No primeiro ano as crianças levavam a sacola de livros e apresentavam a leitura pros outros [...]. Perceber na criança, os teus gestos de fala, as tuas entonações, os teus movimentos ... tu percebes o quanto aquilo é marcante! O teu ato de leitor para criança marca e influencia. Porque eu vi elas fazendo as mesmas coisas que eu fazia. Isso é um pouco...assustador né! Porque tu és o exemplo ali, mas ao mesmo tempo ficava engraçado. [Penso:] Mas gente! eu faço isso quando eu estou lendo? Então isso marca, essa coisa do posicionamento de um leitor ali na frente, pode deixar marcas positivas ou negativas, então eu me policio muito nessa coisa de ler e tal. Nesse primeiro ano, uma das alunas de 2015, pediu pra retornar em 2016, pra ler pros alunos do primeiro ano, foi muito legal, eu formei uma mediadora (PROFESSORA 1”).

A mediação de um leitor proficiente é imprescindível para que a leitura de literatura se faça presente em toda a sociedade. Porém, não é o que ocorre no Brasil,

muitas famílias não possuem a prática da leitura em seus lares. A escola, muitas vezes, não oferece espaços e condições capazes de formar leitores, o que acarreta em um afastamento das crianças e dos jovens da cultura da leitura. Outro fator de destaque é o sistema educacional que passa por outro problema, pois muitos adolescentes não tem fluência leitora, não compreendem o que leem, apresentam dificuldades em identificar os sentidos de um texto, exatamente por não estarem plenamente alfabetizados, o que torna impossível despertar o gosto e o prazer do ato de ler. Como vai gostar do que lhe causa sofrimento, angústia e vergonha? Segundo a Professora 2:

“Em relação aos alunos, os maiores, hoje em dia tu percebe nas turmas dos adolescentes, que muitas vezes, eles não leem porque eles não conseguem. A leitura deles é precária exatamente por não lerem, aí eles não conseguem entender, então no momento que eles ouvem a gente lendo, uma leitura bem feita, com mais frequência e eles conseguem entender, eles gostam da leitura, mas problema é esse: eles não entendem, eles não entendem que isso tem que ser uma coisa contínua, que tu tem que insistir na leitura pra ti entender (PROFESSORA 2)”.

Antes de encerrar essas análises, considero importante reafirmar o papel de destaque que o professor desempenha na promoção e mediação da leitura. O ato de compartilhar a leitura, ler para seus alunos e, principalmente, que eles vejam seus professores lendo, que possuem familiaridade e o hábito da leitura é fundamental para a formação leitora e apresenta-se como um movimento importante no sentido de integrar as novas gerações à cultura do livro. Segundo Gauthier (2013), a herança cultural se refere a um corpo de saberes, atitudes e crenças próprios de uma cultura, deste modo, torna-se imprescindível a criação de políticas de formação de professores que considerem a importância de leitura literária na vida do professor, visto ser ele o principal mediador entre o aluno e a da cultura literária.

## CONCLUSÕES

Durante a minha graduação, as dúvidas sobre como trabalhar com textos em sala de aula se mostraram muito presentes. Lajolo me despertou muitas inquietações, e uma das que mais me preocupava era o medo de cometer o crime de trabalhar com o texto sem incorrer no risco de desfigura-lo. Porém, com o passar do tempo e com a continuidade dos estudos, comecei a entender, muitas vezes, de modo instintivo o que não fazer. Essa pesquisa, através do referencial teórico respondeu muitos dos meus questionamentos, mas também trouxe respostas que não esperava, respostas e também questionamentos, principalmente da banca, que foi o primordial para essa pesquisa e que me fizeram reconstruir minhas hipóteses e sedimentar outras.

Dentre as principais questões pontuadas neste trabalho, está a capacidade formativa da leitura como prática social e a experiência de constituição de saberes. Refletir sobre formação leitora no Brasil, envolve, em um primeiro momento, compreender os papéis desempenhados pela escola e pelo professor em relação a forma como os textos e a leitura são abordados no ambiente escolar; o que requer especial dedicação e cuidado em frente aos aspectos comunicativos e linguísticos inerentes aos contextos de produção. Esses contextos devem ser entendidos e reconhecidos pelo professor nos momentos em que esses textos são apresentados aos alunos. Importante salientar, também, que a dimensão coletiva da prática da leitura é imprescindível para o estabelecimento de relações entre textos, leitores, escola e sociedade.

Ademais, mostrou-se igualmente importante considerar as relações estabelecidas entre as dimensões pessoais e profissionais que envolvem a prática docente e os saberes mobilizados pelos professores nas atividades em sala de aula. Os saberes da leitura literária, por exemplo, integram um grupo de saberes conhecidos como experienciais e, muitas vezes, esse tipo de saber não é formalizado pela consciência discursiva, pois trata-se de um saber subjetivo, que não se liga exclusivamente ao trabalho, mas pertence ao histórico de vida pessoal dos professores.

Neste trabalho, foi possível identificar que não existe uma valorização ou espaço garantido para esse tipo de saber na vida docente. Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma delas (Professora 1) teve a consciência de que usa seus saberes de leitura com seus alunos. Logo, de acordo com o que foi exposto, mostra-

se importante a criação de espaços e de condições que garantam oportunidades de diálogo, de reflexão e de redescobertas de ações que possam proporcionar condições que favoreçam descobertas e práticas que aproximem essas duas dimensões – pessoais e profissionais – que tantas vezes são colocadas em lugares opostos, quando na verdade deveriam ser complementares.

Por conseguinte, as entrevistas com as professoras alfabetizadoras me surpreenderam positivamente, me encantei com elas, com a disposição, com o carinho que me receberam e por aceitarem conversar comigo sobre suas leituras. São professoras idealistas, carinhosas com seus alunos, professoras que sacrificaram tantos sábados, em prol de uma qualificação que há tanto tempo não acontecia e que no começo despertava dúvidas, desacomodação, medos, mas que elas souberam aproveitar com toda a intensidade. Falaram com amor dos encontros, eram cansativos sim, mas elas passariam por tudo novamente se lhes fosse dada a oportunidade.

O carinho e a valorização com que receberam os materiais foram expressados mais de uma vez nas entrevistas, materiais esses que ainda servem de suporte para seu aperfeiçoamento docente. Materiais que lhes despertaram interesse em torno de temas específicos e que provocaram o desejo de quero mais. Algumas deram continuidade em seus estudos, mestrado, especialização, cursos a distância. São professoras que colaboraram e foram agentes de sua própria formação, assim como, refletiram e aprimoraram seu fazer docente, se desprendendo um pouco da prática em prol da teoria, trocando experiências e vivenciando experiências em um ambiente coletivo, no qual se aprende e se constrói juntos.

Em relação à Leitura Deleite, foi possível perceber que as professoras compreenderam muito bem os significados e os resultados pretendidos por essa atividade. Todas me falaram que não há objetivo específico para a Leitura Deleite, que não o prazer e a fruição, portanto, o deleite por si é o objetivo, não ensinar gênero literário, nem aproveitar para trabalhar qualquer atividade pedagógica.

Quanto ao significado e concepções das Leituras Deleite, antes das entrevistas, imaginei que teria que explicar que não estava me referindo à atividade de sala de aula, mas as leituras que fazem para si, por prazer e por deleite, porém, nem foi preciso, sempre que fazia a pergunta elas me retornavam: “Para mim ou para os alunos?”. O que demonstra que elas já têm essa experiência de leitura e já compreendem o significado.

Em relação ao que leem por deleite, as professoras se referem à leitura de textos direcionados ao ensino, outras leem livros infantis para conhecer antes de ler para o aluno. Essas respostas me fizeram pensar: Será que essas leituras realizadas são somente por prazer? Leitura Deleite é contemplar, é experimentar emoções, é sair do nosso lugar, espaço, tempo e viver outras realidades. Seja ela qual for, da Turma da Mônica à Augusto Cury, mas que seja uma leitura desprendida de nossas obrigações cotidianas, caso o contrário é “carregar pedras” enquanto descansamos. Precisamos ler, precisamos nos atualizar, mas temos que refletir sobre a necessidade de momentos destinados tão e somente ao nosso bel prazer. Nós, professoras, precisamos também de fantasia, ficção, sonho e a literatura traz isso de forma tão completa.

Sobre literatura infantil, muitos autores dizem que não existe esse tipo de literatura, que tudo é Literatura. Mas sabemos que somente a literatura infantil não basta para que possamos estabelecer relações de prazer e fruição com a leitura, o adulto precisa de sensações estéticas mais complexas, pois, geralmente, nosso gosto evolui. Precisamos de leituras que nos desafiem, que nos incomodem, que nos inquietem; a arte precisa provocar sensações, embora, muitas obras infantis consigam fazer isso muito bem.

Sobre a pergunta chave da minha pesquisa: “As atividades de Leitura Deleite realizadas nos Cursos de Formação Continuada de professores alfabetizadores do PNAIC modificaram as práticas de leitura desses professores? Como?”, posso responder que sim. Diria, inclusive, que houve muitas modificações, principalmente no trabalho em sala de aula. Uma das professoras afirmou que passou a ler diariamente, as outras professoras afirmaram que leem no mínimo três vezes por semana. Preparam a leitura, deixam que os alunos escolham qual livro querem ler ou ouvir a leitura oral. Incentivam para que os que estão melhor alfabetizados leiam para os que ainda não estão, as bibliotecas estão nas salas, ao alcance das crianças, mesmo a Professora 4 que não deixa as crianças manusearem os livros do acervo do PNAIC, tem em sua sala uma ótima biblioteca, a qual os alunos têm acesso.

Contudo, convém perguntar, quinze minutos a cada encontro, poderia formar o leitor adulto? Poderia estabelecer uma formação leitora para professoras que muitas vezes não têm essa prática em seu cotidiano. Mesmo com o incentivo das Orientadoras de Estudos, leitoras, amantes de livros de literatura e mediadoras da

leitura para com seus alunos, essa tarefa seria superior às condições oferecidas pelo Programa. Ou seja, seria preciso uma metodologia específica, obras de literatura e de teoria literária, um tempo maior direcionado para essa formação. Enfim, uma política voltada para formação de leitores adultos, ou uma política de letramento literário para o professor.

Candido (1995) se refere à literatura como um direito inalienável do ser humano: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 1995)”. Kramer também se refere à Literatura como um direito, quando levanta o questionamento em relação a obrigatoriedade da leitura por parte dos professores ou em lugar disso, um direito de todos os professores.

Ler por prazer, gosto, gozo. Ler para descobrir que mesmo um professor que não se produziu leitor, que não aprendeu a gostar de ler, pode se tornar leitor e (re)leitor de textos escritos na vida, do mundo, leitor da sua experiência, da sua história [...] (KRAMER, 2001, p.197).

Finalizando, a leitura possui poder formativo e se apresenta como parte integrante do capital cultural humano, o que a torna capaz de possibilitar formas de educação ampliadas, possíveis de transcender a função escolar. A Literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (CANDIDO, 2002)”, condição que a torna direito fundamental do ser humano, visto ser o sonho e a fantasia inerentes à essência humana. Além disso, a Leitura Deleite, por ser uma experiência estética, pode estabelecer uma maior aproximação entre o intelecto e a sensibilidade, favorecendo a construção de conhecimentos e de experiências em todos os contextos da vida. Portanto, essa atividade não precisa se condicionar ao espaço escolar, podendo se tornar presença constante no cotidiano dos alunos, como dos professores e, conseqüentemente, na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Keila Gabryelle Leal. **Sujeitos professores, sujeitos leitores: histórias e práticas de leitura**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/> Acesso em: 11 jun. 2016.
- ASBAHR, Melissa Cristina Correa. **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2005. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- AGOSTINHO, Marcia L.C.F.; DUARTE, Chirly M.C; LONGARAY Luciane M. Os Encantos da Leitura Deleite na Formação de Professores do PNAIC In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**, Pelotas, RS, 2013. Disponível em <http://pnaic.ufpel.edu.br>: Acesso em 20 nov. 2016.
- ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. **Coleção Obras completas de Machado de Assis**. São Paulo: Editora Brasileira Ltda., 1962.
- ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**, São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BARBOSA, Marcia S. R. Leitura Deleite: Ler pelo prazer de ler. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**. Pelotas, RS, 2013. Disponível em <http://pnaic.ufpel.edu.br>: Acesso em 20 nov. 2016.
- BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de Alfabetizadoras em Formação pelo PNAIC: Estudo do Uso dos Acervos de Leitura**. Plataforma Sucupira, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 05 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica (SEB)**. Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Acesso em: 13 de mar. de 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf) Acesso em: 13 de mar. de 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Acesso em: 13 de mar. de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p. 1.Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título. Acesso em: 13 de mar. de 2016.

BORBA, Ellem R. M; AMARAL, Raíssa C. **De que modo se manifestam aspectos pedagógicos e aspectos literários nas obras do acervo literário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?**. In: II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais, 2014, Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/II-Sillpro-Posterres-Completo.pdf>. Acesso em: 12/02/17.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades. 1996

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 1º. Volume: 1750-1836; 2º. Volume: 1836-1880. 8ª ed. BH - RJ: Ed. Itatiaia Ltda., 1997. Vol. I, p. 24.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2007.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível. **Biblioteca Digital da Unicampi**, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y>>Acesso em: 11 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação** – Campinas: S.P: Papyrus. 2010

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura do Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura do Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

FERREIRA, C. R. G. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC/UFPEL. In: NORNBERG, M. [et. al]. (orgs). O planejamento e a prática do

registro em contexto de formação continuada. Porto Alegre: Evangraf, 2018. (Coleção PNAIC/UFPEL, Volume 2).

FISCHER, Lencioni Ileni; OLIVEIRA, Nóslen Uarth, SILVEIRA, Irma Oliveira. Hora do conto: produzindo histórias a partir de aventais temáticos. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**, Pelotas, RS, 2013. Disponível em <http://pnaic.ufpel.edu.br>: Acesso em 20 nov. 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora Ltda, Porto, 1999.

GRANDO, Katlen B.; Nörnberg, Marta. **Formação de Professores no Contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. In: NORNBERG, M. [et. al]. (orgs). O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada. Porto Alegre: Evangraf, 2018. (Coleção PNAIC/UFPEL, Volume 2).

GAUTHIER, Clermont. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 332-402.

GENETTE. G. **Complexo de Narciso**. In: Figuras. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUTERRES, Regina Cardoso; ARMBORST, Fabiane. A Leitura Deleite trabalhada com as alfabetizadoras do Vale do Paranhana da Rede Estadual De Ensino. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**, Pelotas, RS, 2013. Disponível em <http://pnaic.ufpel.edu.br> Acesso em 20 nov. 2016.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**, São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O Texto não é pretexto**. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. (Org) *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOVATO, Regilaine Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os Professores do Município de Castelo – Es**. Plataforma Sucupira, 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria (Org.). *Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros*. Tradução Maria L. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MENDONÇA, Marcia. Texto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. UFMG/CEALE, p. 242, 2014.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha, **Leituras de professores de Pedagogia de instituições particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas implicações nas suas práticas docentes**. Tese de doutorado em Educação, 2014. Universidade Federal de Minas Gerais

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas e dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Angela Maria; ROSA, Leticia Silva da, BOCK, Lizane. Promovendo a magia da Leitura Deleite nas escolas de Montenegro. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**, Pelotas, RS, 2013. Disponível em <http://pnaic.ufpel.edu.br>: Acesso em 20 nov. 2016.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais>. Acesso em 18/11/2016.

PAULINO, Graça. **Leitura Literária. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. In: **Coleção Explorando o Ensino**; v. 20. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, 2010

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012 p. 15-38.

**RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em: 17 nov. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **O que é e o que não é um livro: materialidades e processos editoriais**. Fórum Linguístico, Florianópolis, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2007, vol.12, n.34, p. 94-103. ISSN 1413-2478.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa : perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEMINÁRIO ESTADUAL PNAIC (2013: Pelotas). **O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Disponível em: <http://pnaic.ufpel.edu.br/> Acesso em: 13 nov. 2015.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Isabel Silva dos Santos; JARDIM, Juliana, ISLABÃO, Valéria. Leitura Deleite: resgate do prazer e do hábito de ler. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**, Pelotas, RS, 2013. Disponível em <http://pnaic.ufpel.edu.br/>: Acesso em 20 nov. 2016.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão: práticas pedagógicas coletivas de si na escola**. 2012. 148f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura, In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

## APÊNDICE 1

### **Carta de apresentação e convite para participar da pesquisa**

Caro colega, professor:

Estás recebendo um questionário que é um procedimento metodológico que muito me ajudará na pesquisa LEITURA DELEITE E FORMAÇÃO DOCENTE: O SABER PELO PRAZER, que venho desenvolvendo no programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Este questionário foi produzido com finalidade de análise científica e tem como objetivo principal possibilitar a coleta de informações preliminares para o desenvolvimento dessa pesquisa, cujo objetivo é compreender se e como a Leitura Deleite desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC modificaram as práticas de leitura pessoal das professoras alfabetizadoras.

Neste primeiro momento preciso apenas que me respondas cinco perguntas básicas que servirão para te conhecer e identificar na metodologia do trabalho. No entanto, comprometo-me a não divulgar os nomes dos professores envolvidos na pesquisa. Quero que te sintas à vontade para expressar tuas opiniões. Todas as informações são de uso exclusivo para essa pesquisa acadêmica. Em um segundo momento, precisarei de uma breve entrevista para a segunda e última fase da pesquisa.

Muito obrigada.

As perguntas são as seguintes:

- 1 - Nome completo e idade?
- 2 - Qual a tua formação?
- 3 - Quanto tempo de atuação como professora alfabetizadora?
- 4 - Percebeste alguma modificação nas tuas práticas de leituras pessoais após ou durante os cursos de formação continuada do PNAIC? Em que sentido?
- 5 - Qual a última leitura que fizeste para o teu deleite e há quanto tempo?

## APÊNDICE 2

### Roteiro de perguntas das entrevistas

- 1 – O que é Leitura Deleite? Como e onde ela deve ser praticada?
- 2 – Quais as tuas leituras mais frequentes? O que te leva a realizar essas leituras?
- 3 – O que tu gostas de ler? Quando tu praticas essas leituras? (horário do dia? Todos os dias? Épocas determinadas?)
4. Percebeste modificação nas tuas práticas de leitura pessoal, após ou durante os encontros de formação do Pnaic? Que modificações foram essas? (repertório, intensidade, novos aprendizados?) O que causou essas mudanças?
5. Quais eram as metodologias usadas no momento da leitura Deleite, durante os encontros de formação? Quem levava os textos? Consideras que essas metodologias te aproximaram de outros tipos de leitura? (Tipos de práticas e formas de leitura-leitura literária?)
6. Como desenvolves a Leitura Deleite com teus alunos em sala de aula? (tempo, em que momento da aula, método de leitura?)
7. De onde tu retiras os textos para a atividade de Leitura Deleite com teus alunos? (Biblioteca pessoal, acervo escola, PNBE?)
8. Como a Leitura Deleite contribui no teu fazer docente? (Ampliação dos saberes docentes, quais saberes? Relacionados ao ensino?)