



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RITA ALVES VIEIRA TORRES

**LEITURA, ENSINO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE ETHOS: Análise do
discurso do professor de língua portuguesa**

Recife
2018

RITA ALVES VIEIRA TORRES

LEITURA, ENSINO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE ETHOS: Análise do discurso do professor de língua portuguesa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Virgínia Leal

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

T693l	Torres, Rita Alves Vieira Leitura, ensino de leitura e construção de ethos: análise do discurso do professor de língua portuguesa / Rita Alves Vieira Torres. – Recife, 2018. 234f.: il. Orientadora: Maria Virgínia Leal. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018. Inclui referências, anexo e apêndices. 1. Leitura e ensino de leitura. 2. Ethé de leitor e de ensinante de leitura. 3. Discurso docente. 4. Relato autobiográfico. I. Leal, Maria Virgínia (Orientadora). II. Título. 410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-70)
-------	---

RITA ALVES VIEIRA TORRES

**LEITURA, ENSINO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE ETHOS: Análise do
discurso do professor de língua portuguesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 03/09/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Virgínia Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Adriana Nadja Lélis Coutinho (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Piauí

Prof^a. Dr^a. Morgana Soares da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

A Deus, pela bondade e amor infinitos e incondicionais; ao meu esposo Gilson Alves, à minha filha Ana Sara, aos meus pais Antônio Simeão (*in memoriam*) e Joaquina Cardoso, pela paciência e amor em se manterem firmes e de pé, esperando, por tanto tempo, a encenação discursiva que ora materializo, finalmente, no texto desta tese.

AGRADECIMENTOS

Em uma longa caminhada como esta, são tantas pessoas a quem devemos agradecer, no entanto falta-nos até o jeito de enunciar essa gratidão, pois as palavras parecem não ser suficientes, só o coração sim. Primeiro lugar: **DEUS**; segundo: **família, amigos, demais companheiros presentes nesta desafiadora trajetória** de quatro anos e meio. A cada um de vocês, minha sincera e eterna GRATIDÃO:

A DEUS, que me oportunizou saídas e luzes quando me perdi pelo caminho.

A meu esposo, Gilson, e à minha vida, Ana Sara, não sei como vocês suportaram minha ausência, obrigada por tanto amor e espera.

Ao meu pai, Antônio Simeão (*in memoriam*), e à minha mãe, Joaquina Cardoso, pelo esforço em oportunizar a mim e a meus irmãos uma boa educação, principalmente na vida.

Aos meus irmãos: Auzair, Raimunda, Maria, Fernando, Lindalva, Tarcísio, Adriano e Jailton por todas as acolhidas e providências.

Aos meus sobrinhos: Karinne, Kassiane, Gabriela, Izabely, Marissol, Socorro, Daniele, Mana, Francisca, Ana Maria, Manoel e Francisco. Vocês também são minha inspiração.

Aos meus cunhados, Zé e Alcides, e minhas cunhadas, Tânia e Xênia, pela prontidão e torcida.

Ao meu sogro, Antônio Alves (*in memoriam*), e minha sogra, Francisca de Paula, pela torcida e amizade; aos demais familiares (lista enorme) do meu esposo, pelo apoio mesmo de longe.

À Irmã Aldenora (*in memoriam*) – ser humano admirável – pelas orações, amor e cuidado.

À minha orientadora e, posso dizer, amiga para sempre, Virgínia Leal, por ter confiado em mim, por não ter desistido e por ter me dado a liberdade de fazer o que era para ser feito, considerando e respeitando sempre os tantos desafios, surpresas e bênçãos da trajetória que tenho vivido. Você não imagina o tanto quanto você, com sua sensibilidade e competência, ajudou-me, iluminou-me, respeitou-me e me fez crescer significativamente.

À Piedade de Sá (*in memoriam*), minha inesquecível e mui estimada orientadora de dissertação de mestrado, por ter pegado em minha mão e com um jeito cuidadoso, delicado e competente ensinou-me os iniciais e posteriores passos de realização de uma pesquisa.

Às professoras Siane Gois, Adriana Coutinho, Morgana Soares, pelas valiosíssimas sugestões e contribuições na qualificação do projeto e depois na tese.

À banca examinadora – orientadora: Prof^a Virgília Leal; membros titulares: professores Siane Gois, Adriana Coutinho, Morgana Soares e Inaldo Soares, pela prontidão e pelas significativas contribuições que serão certas e bem-vindas.

Aos meus professores do PGLetras/UFPE – Nelly Carvalho, Benedito Bezerra, Antonio Carlos Xavier, Virgínia Leal, Evandra Grigoletto, Fabiele De Nardi, Jaciara Gomes, Siane Gois, Joice Armani, por todas as aulas e suas respectivas reflexões.

Aos técnicos do PGLetras/UFPE, especialmente Jozaiás, pelos prontos atendimentos e colaborações técnicas sempre que precisamos.

À UESPI e a seus gestores – Nougá Cardoso, Rosineide Candeia, Eyder Rios, Silvana Santos, Shenna Luíssa, pelos prontos atendimentos, pela concessão de meus direitos, por todo apoio.

A toda a equipe do CEP/UESPI, em especial Luciana Saraiva, agradeço pelas instruções técnicas e pelo parecer.

Aos amigos Franzé, Francisco Machado, Ana Cássia e, de modo especial, Ivânia Saila, por todo apoio, prontidão, contribuições técnicas e formalísticas; à Francimaria e Claudia Hissete, pelas traduções, prontidão e amizade.

A Rosilda Clarindo, pelo apoio, ajudas e providências na minha vida privada em vários sentidos; a Cláudia Ramos, pelos cuidados e carinho para com minha filha, minha vida.

À amiga Carolzinha, de forma muito especial, pelo cuidado e presença constantes e incondicionais; aos queridos amigos Celene (*in memoriam*), Carmosa (*in memoriam*), Auriele, Leninha, Ducarmo, Yrla, Amparo, Rosário Pessoa, Silvana, Luciano, Shenna, Marcílio, Mara Paixão, Lígia, Lourdes Karoline, Francélio, Soraine, Samara, Auristela, Vanda, Francicleide, Allan, Eliane, Aurineide, Rossana, entre muitos outros, pelo apoio e amizade de sempre.

Aos meus alunos de cada e de todos os anos da minha trajetória docente, vocês são minha eterna inspiração.

A TODOS que listei e aos que, porventura, eu possa ter esquecido, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o discurso de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental de Parnaíba-PI, Cocal-PI e Cocal dos Alves-PI, de modo a identificar, em relatos de vida e em aulas de leitura observadas desses sujeitos, concepções de leitura e de ensino de leitura e a decorrente construção dos *ethé* desses professores enquanto leitores e ensinantes de leitura. O referido estudo justifica-se pela contundente importância da leitura, pela pertinência em investigarmos como esta é concebida e praticada nas instituições de ensino investigadas, levando em conta que os índices dessa prática no Brasil continuam preocupantes. Do ponto de vista metodológico, elegemos a abordagem qualitativa e trabalhamos com um *corpus* formado por relatos autobiográficos escritos – tônica desta pesquisa – e observação de aulas coletadas em novembro e dezembro de 2016. O suporte teórico central que sustenta a análise de dados é a Análise do Discurso Francesa, conforme postulada por Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2015c, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997), em interação com a Análise de Gênero Textual, com estudos sobre leitura e ensino de leitura, sobre a autobiografia enquanto abordagem, método e gênero discursivo, lembrando que é a leitura como prática social a concepção atendente das reais demandas da vida dos leitores e da forma como a escola deve ensinar a citada leitura (KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008); não acessamos os relatos escritos dos professores pelo discurso que encenam, e sim pelo texto que é o rastro do discurso e é onde o *ethos* é construído e incorporado (MAINGUENEAU, 2016a); o papel do professor não é apenas de mediador, mas de interlocutor presente (FONSECA & GERALDI, 2011) na sua atuação como ensinante-aprendente. Dessa forma, este estudo levou-nos a constatar os “*ethé* de leitor e de ensinante de leitura” que ora apresentamos como uma nova imagem de si, como um prolongamento do *ethos* discursivo de Maingueneau (2016a, 2015a, 2014, 2013). No processo discursivo, eles são encenados e emergem como imagens que os professores participantes da pesquisa construíram sobre si, relatando suas próprias vidas como leitores e como ensinantes de leitura. Pudemos constatar, ainda, que: a história de vida e de leitura dos voluntários da pesquisa segue um curso assim como caminham as histórias e os avanços da leitura e sua relação com o livro e os leitores; a cena genérica autobiográfica produzida pelo gênero relato autobiográfico, não por outro, sustentou os *ethé* levantados com o caráter e a corporalidade (MAINGUENEAU, 2014, 2013) que só seriam possíveis, cremos, por uma autobiografia, por ser uma narração de quem viveu a história que relatou, não apenas observou e narrou. Destarte, os referidos *ethé* associam-se às imagens de:

conformado, acomodado, crítico, reflexivo, comprometido, consciente dos entraves do ensino, sério, insatisfeito, dentre outros.

Palavras-chave: Leitura e ensino de leitura. Ethé de leitor e de ensinante de leitura. Discurso docente. Relato autobiográfico.

ABSTRACT

The present study deals with the objective of analyzing the discourse of Portuguese-speaking teachers of Parnaíba-PI Elementary School, Cocal-PI and Cocal dos Alves-PI, by means of identifying, in life reports and in reading classes observed from these individuals, conceptions of reading and teaching of reading and due to construction of *ethé* of these teachers as readers and teachers of reading. This study is justified by the overwhelming importance of reading, due to its pertinence in investigating how it is conceived and practiced in the investigated educational institutions, assuming that the practice indexes in Brazil continue worrisome. From the methodological point of view, we chose the qualitative approach and worked with a corpus formed by written autobiographical reports and observation of classes collected in November and December of 2016. The central theoretical base that supports the data analysis is the French Discourse Analysis, according to in the interaction with the Textual Gender Analysis, with studies on reading and teaching of reading about autobiography as an approach, method and discursive genre, for whom: reading as a social practice is the attendant conception of the real demands of readers' lives and how the school should teach the mentioned reading (KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008); we do not access the written reports of teachers for the discourse they act, yes it is for the text that is the trail of discourse and is where the *ethos* is constructed and incorporated (MAINGUENEAU, 2016a); the role of the teacher is not only as a mediator, but of an actual interlocutor (FONSECA & GERALDI, 2011) in his role as a teacher-learner. Therefore, this study led us to verify the "*ethos* of reader and reading teacher" that nevertheless we have introduced as a new image of the self as an extension of Maingueneau's discursive *ethos* (2016a, 2015a, 2014, 2013). In the discursive process, they are acted and emerge as images that the participating teachers have built upon themselves, describing their own lives as readers and as reading teachers. It was possible to verify by us that: the life history and reading of the volunteers of this research follows a course as well as they walk the history and the advances of reading and its relation with the book and the readers; the generic autobiographical scene produced by the autobiographical narrative genre, not on the other, supported the *ethé* raised with character and corporeality (MAINGUENEAU, 2014, 2013) that would only be possible, we believe, for an autobiography, for being a narration of who lived the story one reported, not only observed and narrated. Thus, the aforementioned *ethé* are associated with the following images: resigned, accommodated, critical, reflective, committed, aware of the obstacles of teaching, serious, dissatisfied, among others.

Keywords: Reading and reading teaching. Ethé of reader and reading teacher. Speech of teachers. Autobiographical narrations.

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur l'objectif d'analyser le discours des enseignants lusophones de l'école primaire Parnaíba-PI, Cocal-PI et Cocal dos Alves-PI, afin d'identifier, dans les rapports de vie et dans les classes de lecture observées à partir de ces sujets, les conceptions de la lecture et de l'enseignement de la lecture et la construction résultante des êtres de ces enseignants en tant que lecteurs et instructeurs de lecture. Cette étude est justifiée par l'importance fondamentale de la lecture, en raison de sa pertinence dans l'étude de la manière dont elle est conçue et pratiquée dans les établissements d'enseignement étudiés, en tenant compte du fait que les indices pratiques au Brésil continuent de souffrir. Du point de vue méthodologique, nous avons choisi l'approche qualitative et travaillé avec un corpus formé par des rapports autobiographiques écrits et l'observation des classes recueillis en novembre et décembre 2016. Le soutien théorique central à l'appui de l'analyse des données est l'Analyse du Discours français, telle que postulée par Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2015c, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997), en interaction avec l'Analyse Textuelle du Genre, avec des études sur la lecture et l'enseignement de la lecture, sur l'autobiographie comme approche, méthode et genre discursif, pour qui: la lecture comme pratique sociale est la conception alignée aux exigences réelles de la vie des lecteurs et comment l'école devrait enseigner cette lecture (KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008); nous n'accédons pas aux récits écrits des enseignants par le discours qu'ils adoptent, et oui par le texte qui est la trace du discours et où l'ethos est construit et incorporé (MAINGUENEAU, 2016a); le rôle de l'enseignant n'est pas que celui du médiateur, mais aussi, celui de l'interlocuteur présent (FONSECA & GERALDI, 2011) dans son rôle d'enseignant-apprenant. Ainsi, cette étude nous a conduit à découvrir «les êtres du lecteur et de l'enseignant de lecture» que nous présentons comme une nouvelle image de soi, comme une extension de l'ethos discursif de Maingueneau (2016a, 2015a, 2014, 2013). Dans le processus discursif, ils sont mis en scène et apparaissent comme des images que les enseignants participants ont construites sur eux-mêmes, racontant leur propre vie en tant que lecteurs et en tant qu'enseignant de lecture. Nous avons également pu vérifier que: l'histoire de vie et de lecture des volontaires de cette recherche suit un cours ainsi que peuvent marcher l'histoire et les progrès de la lecture et leur relation avec le livre et les lecteurs; la scène autobiographique générique produite par le genre narratif autobiographique, non pas autrement, a soutenu les êtres soulevés avec le caractère et la corporalité (MAINGUENEAU, 2014, 2013) qui ne seraient possibles, nous croyons, que par une autobiographie, étant une

narration de celui a vécu l'histoire qu'il raconte, et non de celui qui l'a juste remarqué et narré. Ainsi, ces êthé évoqués s'associent aux images de: conformé, accommodé, critique, réfléchi, engagé, conscient des obstacles de l'enseignement, sérieux, insatisfait, entre autres.

Mots-clés: Lecture et l'enseignement de la lecture. Ethé du lecteur et de l'enseignant de lecture. Discours des enseignants. Comptes autobiographiques.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Cenas Enunciativas e Discurso Docente.....	61
Esquema 2 – Esquema de Maingueneau (2016a, P. 270).....	85
Esquema 3 – Reconfiguração do Esquema de Maingueneau (2006).....	86
Esquema 4 – Contatos Entre os Ethé Levantados e Sua Relação Com a Leitura.....	113
Esquema 5 – Interconexão de Sequências Tipológicas em Cenas Genéricas Autobiográficas.....	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações Pessoais dos Professores Participantes.....	29
Quadro 2 – Formações Acadêmica e Continuada.....	30
Quadro 3 – Preliminares Sobre a Atuação Docente.....	31
Quadro 4 – Informações Panorâmicas das Aulas Observadas.....	33
Quadro 5 – Relatos Escritos Categoria A: Processo de Formação do Professor e Sua Relação Com a Leitura.....	90
Quadro 6 – Relatos Escritos Categoria B: Das Práticas de Leitura às de Ensino de Leitura.....	106

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso Francesa
FDs	Formação(ões) discursiva(s)
GS	Girassol
IDEB.....	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LR	Lírio
OQ	Orquídea
PROFORMAÇÃO.....	Programa de Formação de Professores em Exercício
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC/SP.....	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RD.....	Rosa do Deserto
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E A ARQUITETURA DA TESE.....	19
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	24
1.2.1 Dos instrumentos de coleta à constituição e caracterização do corpus.....	28
1.2.1.1 Questionário: importância, estrutura e categorização de dados.....	28
1.2.1.2 Relato escrito: importância, estrutura e categorização de dados.....	31
1.2.1.3 Observação de aulas: o trabalho docente no ensino de leitura.....	32
1.2.2 Os caminhos da execução da pesquisa.....	35
2 ETHÉ DE LEITOR E DE ENSINANTE DE LEITURA: ASPECTOS	
ENUNCIATIVOS E DISCURSIVOS.....	39
2.1 ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: NOÇÕES BÁSICAS DA PERSPECTIVA DE MAINGUENEAU.....	42
2.2 CENOGRAFIA COMO CENA ENUNCIATIVA DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS.....	59
2.2.1 Topografias das narrativas e a construção cenográfica.....	70
2.3 O ETHOS EM DUAS CONCEPÇÕES.....	72
2.3.1 O ethos em Aristóteles e sua relação com os dados.....	73
2.3.2 O ethos em Maingueneau e sua relação com os dados.....	77
2.4 OS ETHÉ DE LEITOR E DE ENSINANTE DE LEITURA NA DISCURSIVIDADE DOS RELATOS.....	87
2.4.1 O processo de formação do professor e a construção de éthé.....	88
2.4.2 Das práticas de leitura às de ensino de leitura e construção de éthé.....	104
3 LEITURA E ENSINO DE LEITURA: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS,	
CULTURAIS, LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS.....	116
3.1 LEITURA NO PASSADO E NA CONTEMPORANEIDADE.....	118
3.2 DIFUSÃO DO LIVRO E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA NO BRASIL.....	127
3.2.1 Do colonialismo ao século XIX: a difusão do livro e sua relação com a leitura e o leitor.....	128
3.2.2 Do século XX à atualidade: a difusão do livro e sua relação com a leitura e o leitor.....	132
3.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA SUBJACENTES À REALIDADE PESQUISADA.....	138

3.3.1 A natureza do texto na prática escolar.....	148
3.4 NA VIDA E NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DO	
 PAPEL DO PROFESSOR.....	153
4 RELATO AUTOBIOGRÁFICO, CENA GENÉRICA E CONSTRUÇÃO DE	
 ETHOS.....	157
4.1 RELATO AUTOBIOGRÁFICO: REFLEXÕES METODOLÓGICAS,	
 EPISTEMOLÓGICAS E DISCURSIVAS	160
4.2 CENA GENÉRICA COMO PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO.....	170
4.2.1 Tipos e gêneros de discurso e a produção da cena genérica.....	171
4.3 CENA GENÉRICA AUTOBIOGRÁFICA E SUA RELAÇÃO COM ETHÉ	
 DE LEITOR E DE ENSINANTE DE LEITURA.....	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1.....	202
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2.....	204
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 3.....	207
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO 4.....	209
APÊNDICE E - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 1.....	211
APÊNDICE F - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 2.....	215
APÊNDICE G - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 3.....	220
APÊNDICE H - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 4.....	225
ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM	
 PESQUISA.....	231

1 INTRODUÇÃO

Práticas de leitura e histórias de vida, por se constituírem como algo curioso e instigante, fizeram-nos refletir e conjecturar que se associavam e se construíam mutuamente. Uma construção, entendemos, que se inicia na vida em família e prossegue nas relações em comunidade, escola, universidade, ou seja, em todo o processo da formação do indivíduo, bem como no exercício da profissão de professor.

Quando criança, cresci praticando leituras diversas em família, a lembrarmos: os cordéis de meu avô materno lidos para e com seus netos sentados em círculo ao chão; as contas de cabeça¹ da minha avó materna; as procuras, no caderno de anotações, dos nomes e respectivos débitos dos clientes dos meus pais e demais experiências por mim vividas como vendedora-mirim da loja de tecidos deles; tantas outras vivências em família. E como aluna da educação básica? Lia as lições do livro didático, mas o paradidático e outras leituras não me lembro de ter sido instigada pelos professores. Somente na universidade, para citar o período inicial deste processo: Graduação: 1993–1997, é que me vi motivada a entrar em um universo de leitura mais ampliado e assíduo, planejado e direcionado, conforme exigido pela formação acadêmica e suas continuidades necessárias. Nas relações vividas em comunidade, por sua vez, a igreja oportunizou-me momentos bem funcionais: espontaneamente, a eficácia da leitura do jornal da missa do domingo e, ainda na adolescência, a iniciação ao prazer de ler o texto bíblico diretamente na Bíblia e as letras dos hinários cristãos à medida que era conduzida ao canto dos seus hinos. Em linhas gerais, foram esses os universos que compuseram o processo de minha formação como leitora, o que levei para a prática docente como professora de língua portuguesa e, mais adiante, de linguística.

Ressaltamos que, na continuidade da formação acadêmica, mais precisamente, na pós-graduação, pudemos refletir sobre o que possibilitou a construção de uma imagem de mim como leitora, como ensinante dessa prática, que se reverberam em imagens de leitura.

Considerando todas essas práticas sociais de vida e de leitura, empiricamente, construo as imagens de todos os leitores – personagens que compuseram o elenco da minha trajetória – com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender ao longo de minha história: meus avós, pais, irmãos, amigos, líderes religiosos, professores, tantos mais que

¹ “Contas de cabeça” – expressão utilizada também na região onde moravam meus avós para designar o fato de uma pessoa realizar operações matemáticas básicas só na mente, sem o uso de suportes como calculadora ou papel e caneta.

elencaram esta encenação. O exposto é para introduzir a delimitação do presente estudo e dizer que é com base em discursos docentes que centralizamos tal estudo e apresentamos seu título: LEITURA, ENSINO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE ETHOS: O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA. E a seguir, ainda nesta seção: a construção da pesquisa e arquitetura da tese, bem como os aspectos metodológicos que sistematizaram a investigação ora relatada.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E A ARQUITETURA DA TESE

A trajetória de vida (SOARES, 1991) e as experiências de leitura do professor repercutem, decisivamente, em sua prática de ensino de leitura (BARBOSA, 2006) que, a nosso entender, poderá ser ou não valorizadora do sujeito social leitor e do processo de interação deste com o texto e o autor (KOCH & ELIAS, 2010, 2009). Isso nos leva a uma outra reflexão: “O trabalho dos professores precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade” (SOUZA & KRAMER, 2003, p. 15). Dessa forma, o professor não pode ser visto apenas como alguém que ensina algo a alguém, pois ambos, professores e alunos, são sujeitos históricos, produtores de linguagem, e esta constitui o homem como ser social, humano e partícipe de uma coletividade (SOUZA & KRAMER, 2003), o que o define como produtor e consumidor de textos.

Isso nos motiva a lembrarmos de nossa experiência docente como ministrante de aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental desde o final da década de 1980 e durante a de 1990, quando iniciávamos a profissão de professora, quando víamos e participávamos do cenário em que tudo na escola acontecia, menos leitura. E quando acontecia, não era norteada, de fato, por uma perspectiva discursiva, nem interativa (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008), nem dialógica (BAKHTIN, 2011), nem contemplativa, na maioria das vezes, das reais e emergentes necessidades de leituras dos alunos. Isso, ano após ano do exercício da profissão, sempre nos fez refletir sobre o sujeito professor, considerado, nesse cenário, como a única voz detentora do saber e seguidor, muitas vezes cegamente, de certas tradições que não inovam o que precisa ser inovado, repensado, reconstruído (CORAZZA, 2005). Tal postura, assim como outra que ele pudesse ou possa ter, revela-o, mostra-o como leitor e como ensinante de leitura, pois, acreditamos, reflete episódios de sua vida, sua história, sua conduta docente (BARBOSA, 2006; SOARES, 1991).

Tal inquietação e curiosidade permanecem latentes em nossas mentes, dado que continuamos a viver em uma realidade carente de leitura e de um ensino que pense os

sujeitos leitores como ativos participantes de uma conjuntura social, portanto, sujeitos heterogêneos, “perpassados pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (CORACINI, 2010, p. 17-18). No ato de ensinar a ler, o discurso do professor segue um percurso no qual vão se constituindo possibilidades de imagens dele como leitor e também como ensinante de leitura (AMOSSY, 2014), as quais irão reverberar em imagens de leitura, que poderão ser ou não influenciadoras de novos leitores. O cerne de nossas inquietações reside, pois, em refletirmos sobre esse discurso do professor enquanto prática discursiva (MAINGUENEAU, 2008b; SPINK & MEDRADO, 2000) de leitura e de ensino de leitura que contemple as possibilidades de sentidos que podem ter um texto.

Diante do exposto, entendemos que uma prática de ensino de leitura não tem como ser desvinculada da história de vida, de leitura e de profissão do professor (CORDEIRO, 2006; DEMARTINI, 2008; SOUZA & KRAMER, 2003); como também do processo histórico, linguístico e cultural que contribuiu para a realidade de leitura e das experiências de leitura de onde provém o sujeito professor, realidade responsável pela imagem de leitor que ele transmite de si (AMOSSY, 2014) para seus alunos. Considerando os estudos sobre *ethos* – imagem de si – e analisando-o nesse contexto de ensino de leitura, traremos como **contribuição principal** a ideia de *ethé* de leitor e de ensinante de leitura. Tais terminologias ancoram-se, para fins desta nossa pesquisa, no conceito de *ethos discursivo* proveniente da Análise de Discurso Francesa (Doravante ADF), conforme postulada pelo francês Dominique Maingueneau, o qual tem sua proposta teórico-metodológica baseada no *ethos* aristotélico, para citarmos, em sua *Retórica* (ARISTÓTELES, 2013).

Ademais, Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2015c, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997) postula conceitos relevantes à observação e análise de questões diversas das práticas discursivas, dos muitos modos de compreensão de discursos dependendo da posição ou lugar que os enunciadoreis ocupam em tais práticas. Para tal, categorias (ou conceitos) como: cenas da enunciação, cena englobante, cena genérica e cenografia, por exemplo, são fundamentais nas análises das cenas vividas pelos participantes da pesquisa ao longo de suas histórias de leitura na família, na comunidade, na escola, no seu processo de formação como um todo e nas práticas de ensino de leitura quando no exercício da profissão de professor de português. Ao tempo em que a compreensão do conceito de interdiscurso, por se constituir na obra de Maingueneau a gênese do discurso, fez com que nos apropriássemos desse citado elemento conceitual com vistas à investigação de quais são os tantos discursos que, em interação e em diálogo, construíram os *ethé* ou imagens de si que postulamos como contribuição proposta pelo presente estudo. Para tal, o conceito de *ethos* em

Maingueneau é central neste estudo. Os saberes dos professores, as imagens que eles constroem de si mesmos ao usar a palavra nos seus relatos escritos e na ministração de aulas de leitura, são prototípicos de discursos em interação que juntos formam o discurso do professor que, conforme Maingueneau (2008b), é um “interdiscurso” em que se encena a construção, a nosso ver, do *ethos* do professor enquanto leitor e ensinante de leitura, como também de possíveis influências que pode(rá) exercer na formação de novos leitores.

Nossa opção pela proposta de Maingueneau sobre *ethos*, como suporte teórico central desta investigação, ao lado de estudos sobre leitura e ensino de leitura, prima por tentar responder às seguintes indagações da pesquisa: (1) de que forma a concepção de leitura e de ensino de leitura de professores de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental estão presentes nos seus discursos, construindo e revelando a imagem que eles têm de leitura?, como também (2) o *ethos* discursivo que eles mostram de si como leitores e como professores e, destarte, o processo de influência que podem exercer na formação de novos leitores? (3) Como a história de vida influencia a história de leitura, o ensino de leitura e a processual construção da imagem de si como leitores e como professores de leitura? Dessa forma, a tese que defendemos é a de que: **os relatos de vida e de leitura dos professores participantes, também a observação de suas aulas, permitem-nos construir deles *ethé* de leitor e de ensinante de leitura, como também possíveis influências disso na formação de novos leitores.**

Na tentativa de comprovar nossa hipótese, como **objetivo geral**, buscamos analisar o discurso de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental de Parnaíba-PI, Cocal-PI e Cocal dos Alves-PI, de modo a identificar, nos relatos de vida e nas aulas de leitura observadas desses sujeitos, concepções de leitura e de ensino de leitura e a decorrente construção dos *ethé* desses professores enquanto leitores e ensinantes de leitura. E como **objetivos específicos**:

- descrever, a partir de relatos autobiográficos escritos e de observações de aulas, cenas reveladoras de como o professor mostra a leitura, como ele se mostra e como age enquanto leitor e ensinante de leitura no contexto examinado;
- analisar, à luz dos estudos em torno do *ethos* discursivo, conforme postulado pela análise de discurso de Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2008a, 2008b, 2002, 1997), os relatos de vida dos interlocutores enquanto prática discursiva, identificando neles os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que são encenados e efetivados na discursividade dos citados relatos e também das aulas de leitura observadas;

- descrever imagens que o professor transmite de si como leitor e como ensinante de leitura, as quais incidem sobre a leitura, a partir da análise de aspectos verbais que se aliam a não verbais do ato discursivo de sua prática docente observada e do contexto envolto nesta;
- refletir sobre o papel dos *ethé* dos sujeitos investigados e as possíveis influências na formação de novos leitores;
- descrever cenários de leitura e ensino de leitura, (re)observando sua ligação com o processo de formação e atuação dos participantes como leitores e ensinantes, como também a relação destes com o livro e a leitura em seus relatos e aulas observadas;
- analisar imagens de si como leitores e ensinantes de leitura demonstradas pelos participantes a partir das concepções de leitura que afirmam ter em suas autobiografias e que praticam em suas aulas observadas, como também a partir das imagens de leitura que constroem e do papel do professor na construção dessas imagens e do ensino a que se propõe.
- descrever aspectos qualitativos, epistemológicos e discursivos que perpassam o gênero relato autobiográfico como produtor de cenas da enunciação, entre elas a genérica;
- refletir sobre a interferência da cena genérica - produzida por seu respectivo gênero - na construção dos *ethé* de leitor e de ensinante de leitura, analisando e também comparando trechos dos relatos autobiográficos com vistas às proximidades e distanciamentos entre eles;
- analisar os efeitos de sentido produzidos pela cena genérica que sustenta a construção dos *ethé* levantados.

Quanto ao *corpus*², cujos dados foram coletados em novembro e dezembro de 2016, é composto por informações oriundas das histórias de vida e de leitura, como também da prática de ensino de leitura de quatro professores de língua portuguesa, do nono ano do Ensino Fundamental, de quatro escolas públicas: duas estaduais e duas municipais, ambas localizadas em cidades do norte do Estado do Piauí: Parnaíba-PI (duas escolas municipais), Cocal-PI (uma estadual) e Cocal dos Alves-PI (uma estadual).

O desenvolvimento desse estudo, por sua vez, está coberto pelas seções 2, 3 e 4. A seção 2 partirá de reflexões sobre aspectos enunciativos e discursivos da constituição dos *ethé* de leitor e de ensinante da leitura, ao tempo em que descreve: noções básicas da perspectiva

² Mais detalhado e justificado nos aspectos metodológicos expostos em uma seção à parte, ainda nesta introdução.

de Maingueneau; a cenografia como cena enunciativa; o *ethos* em Aristóteles (AMOSSY, 2014; ARISTÓTELES, 2013; EGGS, 2014; MAINGUENEAU, 2015a, 2014) e em Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2008a, 2008b, 2002, 1997), como também suas relações com nosso *corpus*. Por fim, analisa os *ethé* (propostos por esta pesquisa) oriundos da discursividade dos relatos.

A seção 3 traz reflexões sobre aspectos sócio-históricos, culturais, linguísticos e discursivos da leitura e do ensino de leitura, descrevendo, em linhas gerais, cenários destes no passado e na contemporaneidade; contextos que difundiram o livro e a leitura no Brasil; concepções de leitura e de ensino de leitura em universo(s) *locus* da pesquisa; a importância da leitura e do papel do professor na vida e na escola; a natureza do texto na prática escolar de leitura. A seção 4, por sua vez, versa sobre a cena genérica produzida pelo gênero relato autobiográfico, como também a sustentação que este com sua respectiva cena genérica, postulamos, dá aos *ethé* propostos por este estudo, ao tempo em que descreve aspectos metodológicos, epistemológicos e discursivos dos citados relatos, sua cena genérica e suas implicações na construção dos *ethé* de leitor e de ensinante de leitura.

As Considerações Finais, seção 5, retomam e amarram reflexões sobre: os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que emanam do discurso dos quatro professores; as concepções de leitura e de ensino de leitura que identificamos nos citados discursos e a decorrente construção dos *ethé* propostos como contribuição desta pesquisa; o impacto de tudo isso na vida de leitura, na atuação profissional, na formação inicial e continuada dos participantes como professores de português; as possíveis influências de tais questões na formação de novos leitores.

Pudemos constatar que, para além da ministração de aulas, o professor não só transmite e não só constrói o conhecimento em sala, ele projeta imagens desse conhecimento, no caso projeções imagéticas representativas da leitura, reverberadas em seus *ethé* como leitor e como ensinante de leitura. Estas imagens de si ou *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2016a, 2014, 2013), quando positivas, motivam, impactam e constroem também novos leitores à medida que ocorre a “adesão” destes (MAINGUENEAU, 2015a, p. 17) ao discurso e às práticas de leitura ensinadas-aprendidas pelos professores, tornando-se, esperamos, leitores dos tipos curiosos e desejosos de ler, compreender, interagir; mas quando negativas, tais imagens afastam o público de qualquer envolvimento com a aula e, conseqüentemente, com a leitura, pelo menos é o que conjecturamos. A trajetória de vida e de formação do professor é um fator, portanto, decisivo na construção de imagens de leitura

que ele carrega em sua bagagem e das que ele transmite quando sai do lugar de filho, de aluno, de membro da comunidade e passa ao lugar de professor.

Conforme anunciado no início da seção em curso, vamos aos aspectos metodológicos, os quais estão integrando o escopo da seção 1, em vez de estarem em uma seção à parte por os considerarmos como elementos que, assim como os demais, cabíveis em uma introdução, situam o leitor, nesse caso, na compreensão da metodologia da pesquisa realizada, no seu delineamento, execução e desenvolvimento.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Por metodologia, entendemos o caminho percorrido na compreensão da realidade pesquisada. O método, as técnicas, a criatividade e a sensibilidade do pesquisador são aspectos inclusos, simultaneamente, na metodologia de uma pesquisa, conforme discute Minayo (2015a).

Dependendo da posição assumida pelo pesquisador, como também dos critérios adotados por ele frente à uma pesquisa, será o método adotado na investigação científica. Pautados em Cervo & Bervian (2002), Marconi & Lakatos (2001), Yin (2016), entendemos que são vários os **métodos** utilizados para o desbravamento de um problema de pesquisa, entre eles: o **indutivo**, o dedutivo e o abdutivo. A indução tem como característica básica atingir ideias ou leis apoiando-se nos dados coletados. Caminhando do particular para o geral, o raciocínio indutivo exige dados e a observação destes desde o ato de sua coleta, compreende ideias submetidas à discussão para poder se estabelecer hipóteses e posterior confronto de tais ideias com os dados. Seria nesta fase uma espécie de análise e discussão experimental.

A presente pesquisa concentrou-se neste método por entendermos que seu percurso seguiu o modelo indutivo. Apenas a título de não deixar os outros dois métodos aqui no vácuo de nosso texto, convém lembrar, ainda com base nos autores citados, a dedução, ao contrário da indução, conduz o pesquisador pelas veredas do conhecido ao desconhecido, do universal ao singular, do geral ao particular. Já a abdução implica em uma relação de causalidade, seguida de uma despreocupação com a função da verdade dos fatos e a utilização de certos dados para se chegar a uma conclusão mais ampla.

Quanto à **abordagem**, o estudo ora relatado versa sobre a **qualitativa**, dado o suporte que ela nos deu para visualizarmos e interpretarmos os elementos subjetivos e não quantificáveis intrínsecos aos dados que, dada esta carga de subjetividade e também

singularidade, não seriam próprios para mensuração, como podemos ler em Bauer & Gaskell (2015), Minayo (2015a) e Yin (2016). Ela se volta para dados que não podem ser quantificados. Desta maneira, trabalha, nas palavras de Minayo (2015a, p. 21), “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esse universo demonstra o ser humano como um sujeito que age, pensa e interpreta e, por isso, elegemos esta abordagem já que trabalhamos com narrativas sobre as histórias de vida e de leitura dos sujeitos pesquisados, nas quais tivemos acesso a esse delineamento subjetivo, rico de significados, crenças, valores, atitudes.

Histórias de vida são narrativas de abordagem autobiográfica, esta configura-se como qualitativa (YIN, 2016) e propicia-nos: uma compreensão do real exposto em cada discurso dos voluntários da pesquisa. O acesso ao ponto de vista de cada um desses sujeitos, que transmitem, através de suas narrativas, a descrição de suas impressões e significações do mundo, de modo a refletirem sobre suas vidas, reconstituindo cenas delas. Demartini (2008, p. 45) diz que “os sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui”.

Quanto ao tipo, este estudo versa sobre a **pesquisa de campo ou “trabalho de campo”** nos termos de Yin (2016), Minayo (2015b). Do conjunto de esclarecimento que Yin (2016, p. 98) arrola sobre esse tipo de pesquisa, listemos alguns bem necessários aqui:

Dados de campo – quer sejam provenientes de observações diretas, entrevistas, [...] – formarão grande parte das evidências usadas em um estudo qualitativo. Por essa razão, você pode querer se familiarizar com o processo de trabalho de campo como parte da compreensão de um comprometimento inicial com a realização de pesquisa qualitativa. [...].

O trabalho de campo ocorre em ambiente da vida real, com pessoas em seus papéis da vida real. Os ambientes, [...], podem ser os lares das pessoas, locais de trabalho em empresas, ruas e outros espaços públicos, ou serviços como escolas ou clínicas de saúde.

Entendemos que a citação acima corrobora e justifica nosso trabalho de campo quando da questão de termos adotado a observação como uma das formas ou um dos instrumentos de coleta de dados no campo pesquisado e o fato de esse campo ter sido escolas, como um dos ambientes propícios à pesquisa de campo. Minayo (2015b, p. 61) pontua que “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”. E

acrescentamos: importantíssimo para a compreensão das questões de pesquisa levantadas no universo estudado. Essa citação reafirma a pertinência da pesquisa de campo para o presente estudo, dada a interação que nos propiciou com os quatro participantes ou “atores” (MINAYO, 2015b, p. 61), como também o acesso às suas atuações docentes. Tudo isso nos foi fundamental para que obtivéssemos os dados estudados com as compreensões que eles nos possibilitaram construir.

O contexto empírico ou “ambiente” (YIN, 2016, p. 98) de nossa pesquisa, por sua vez, ficou composto por 04 (quatro) escolas da rede pública que atuam com Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, duas da rede municipal na cidade de Parnaíba-PI, uma da rede estadual na cidade de Cocal-PI e uma também estadual em Cocal dos Alves-PI. Ressaltamos que a de Cocal é a fonte inspiradora do problema desta pesquisa, dado que dela fui professora de língua portuguesa dos anos de 1993 a 1998, período em que sempre me senti instigada, a partir da minha própria atuação docente, a refletir que o professor, ao dar sua aula de leitura, coloca em prática não apenas um planejamento de ensino, mas sim sua própria história de vida e de leitura. **E eu** estava ali tentando trazer leitores à leitura, esforçando-me, mas também percebendo o tanto quanto eu mesma precisava aprender, ampliar meu histórico de leituras, para poder ser e mostrar-me uma ensinante dessa prática apta a levar alunos a viverem-na de forma interativa, como uma prática social de fato. E muitas vezes eu me sentia inoperante, sentia que meu trajeto em matéria de leitura precisava muito avançar. Os primeiros contatos que tive com a obra de Maingueneau, já me deram luzes e compreensões de que as imagens de leitura que eu transmitia para meus alunos eram reflexos do meu *ethos* como leitora e ensinante dessa mesma leitura.

Essas introdutórias reflexões que problematizaram esse estudo são oriundas da minha experiência docente vivida na referida escola de Cocal-PI, eis a razão de ela ser a fonte inspiradora desta pesquisa. E pela necessidade de ampliar o universo de investigação, consequentemente, o *corpus*, elegemos as outras duas cidades com as respectivas escolas selecionadas. Quanto às minhas experiências pessoal e profissional com a leitura, esclarecemos logo aqui, serão relatadas e rememoradas, neste estudo, em primeira pessoa do singular sempre que precisarmos fazer alusão a elas.

Consideramos pertinente também fazermos uma pesquisa sobre como estava o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Doravante IDEB) de escolas do Norte do Piauí, entre elas as quatro eleitas. As outras três escolas, além da de Cocal, compuseram nosso contexto

empírico: por também serem do Norte do Estado³, o que minimizaria as dificuldades de deslocamento, de recursos financeiros e de tempo utilizados na coleta; pelo pertencimento à rede pública de ensino, já que a pesquisa volta-se para escolas dessa rede; pelos instigantes resultados do IDEB (descritos logo a seguir, no próximo parágrafo) e pela nossa curiosidade em questionar e ver se pode haver alguma relação desses resultados com o ensino de leitura e a construção do *ethos* que emanam dos discursos dos participantes desta pesquisa. A opção por este contexto empírico fez-nos visualizar as nuances que permeiam o processo de ensino, especificamente a prática de ensino de leitura de professores de língua portuguesa que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental. E a opção pelo 9º ano relaciona-se ao fato de esta ser a última série do referido nível de ensino e, assim, pudemos ter um olhar sobre como está se fechando este ciclo quanto ao tema estudado.

Os dados do último IDEB realizado é o dos resultados referentes a 2015 (BRASIL, 2018), a descrever, conforme prometemos: Escola pública estadual de Cocal dos Alves-PI: 6,2 – professor participante ORQUÍDEA; pública estadual de Cocal-PI: 4,4 – LÍRIO; uma das duas públicas municipais de Parnaíba-PI: 3,7 – ROSA DO DESERTO; a outra pública municipal de Parnaíba-PI: sem resultados divulgados⁴–GIRASSOL. Não sabemos se isso pode ser uma constatação ou um fato que possa nos levar até a abertura para uma nova pesquisa: curioso ou não, coincidência ou não, mas abre-se aqui uma especulação, já que a escola onde atua ORQUÍDEA, professora cuja concepção de leitura apresentada em seu relato e em suas aulas observadas é a de leitura como “prática social”, foi a que se apresentou com o maior percentual no IDEB, se a compararmos com as demais do presente estudo; logo abaixo, a escola de LÍRIO, o qual transita entre as concepções de leitura como “instrumento de comunicação” prioritariamente, e em alguns momentos como prática social”; na sequência, a escola onde atua ROSA DO DESERTO, com a menor nota, sendo que a concepção de leitura deste participante é meramente “instrumento de comunicação” e também “expressão do pensamento” (GERALDI, 2011c, 1988; KLEIMAN, 2013a, 2013b, 2011, 2002; KOCH & ELIAS, 2009; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008), tantos mais que apresentem discussões sobre as concepções referidas. Afirmamos, ainda, que estas reflexões serão retomadas e desenvolvidas ao longo deste estudo.

³ Cremos não haver necessidade de uma escola no Norte outra no Sul, dado o pertencimento de todas às mesmas políticas públicas voltadas para a educação nacional (SAVIANI, 2008).

⁴ Na página eletrônica dos resultados do IDEB (BRASIL, 2016b), consta a seguinte nota como justificativa da ausência dos citados resultados: “** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado”.

No que concerne aos participantes da pesquisa e atendendo aos objetivos elencados, selecionamos 04 (quatro) professores, um em cada escola, de acordo com os seguintes critérios: 1º) disponibilidade para contribuir para a pesquisa; 2º) formação acadêmica em Licenciatura Plena em Letras-Português; 3º) experiência docente de no mínimo três anos; 4º) pertencimento ao quadro da rede pública de ensino à qual estão vinculados. Os quatro participantes selecionados foram exatamente os que atenderam aos critérios estabelecidos, além de mostrarem-se sempre prontos a colaborar para a pesquisa.

1.2.1 Dos instrumentos de coleta à constituição e caracterização do *corpus*

Três foram os instrumentos adotados/utilizados na coleta dos dados e constituição do *corpus*: questionário, relato autobiográfico (escrito) e observação de aulas. Um seguiu imediatamente o outro no referido processo de coleta, mas enfatizamos, de princípio, que várias visitas prévias foram feitas às escolas para que pudessemos planejar tal processo.

1.2.1.1 Questionário: importância, estrutura e categorização de dados

No decorrer da pesquisa, fomos conjugando algumas técnicas e instrumentos de coleta dos dados. Nesse sentido, utilizamos o questionário, por meio do qual coletamos informações básicas relacionadas a dados pessoais, formações acadêmica e continuada, exercício profissional, como também dados preliminares sobre o desenvolvimento de práticas de ensino dos interlocutores da pesquisa. Marconi & Lakatos (2003, p. 201) conceituam questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. E um pouco mais adiante orienta-nos: “Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”. A referida nota foi feita de forma bem resumida e direta, mas, juntamente com as perguntas, entendemos ter sido suficiente para nortear os voluntários que responderam ao questionário prontamente.

As perguntas elencadas nesse instrumento foram dispostas em 4 itens ou categorias: (1) Informações pessoais; (2) Formações acadêmica e continuada; (3) Informações preliminares sobre a atuação no magistério e (4) Materiais lidos e materiais adotados em

aulas, somando, portanto, um total de 13 perguntas diretas e indiretas. Ressaltamos que, das três primeiras categorias, formamos três quadros, um para cada uma delas, com o entendimento de que tais quadros demonstram uma visão total dos dados a eles possíveis por tais categorizações, as quais as concebemos como informações que servem de apresentações básicas e, de modo geral, panorâmicas sobre os sujeitos. Como a quarta categoria se estende para além de informações dessa natureza, como também tem uma certa proximidade ou até mesmo coincidência com alguns dados dos relatos escritos, nosso segundo instrumento de coleta, achamos por bem não fazermos quadro da citada categoria 4 dos questionários, mas sim citar alguns de seus fragmentos, quando eles se fizerem necessários ao desenvolvimento da tese. Vamos aos quadros:

Quadro 1 – Informações Pessoais dos Professores Participantes

IDENTIFICAÇÃO FICTÍCIA DO PARTICIPANTE	IDADE
ROSA DO DESERTO	45 anos
GIRASSOL	34 anos
LÍRIO	49 anos
ORQUÍDEA	26 anos

FONTE:QUESTIONÁRIOS (APÊNDICES 1A, 1B, 1C, 1D)

Quadro 2 – Formações Acadêmica e Continuada

Identificação Fictícia Do Participante	Formação Acadêmica		Formação Continuada		
	Graduação em Letras-Port./IES/ Ano de conclusão	Pós-Graduação / IES / Ano de conclusão	Participação Em Cursos da Área De Ensino De L.P. (2012-2016)	Participação Em Extensões Ou Outras Atividades Acadêmico-Científicas	Participação Em Programas De Educação Ou De Ensino
ROSA DO DESERTO	UESPI (2014)	Especialização em Adm. de Org. Educacionais / UFPI (2002)	Oficina de Leitura e Produção de Texto / 30 h / UESPI (2012)	IX Jornada de Educação do Delta do Parnaíba / 40h / pela LUDUS (2012); VI Congresso de Educação sobre Formação de Profissional / 40 h / pela LUDUS (2012); IV Simpósio de Letras-Português / 40 h / UESPI (2012); V Simpósio Interdisciplinar de Letras-Português / 40 h / UESPI (2013).	
GIRASSOL	UESPI (2004)	Mestrado em Letras / UFPI (2012); Doutorado em Língua Portuguesa / PUC-SP (em curso, em 2016)			
LÍRIO	UESPI (2001)	Especialização em Língua Portuguesa / UESPI (2007)			
ORQUÍDEA	UESPI (2011)		Curso sobre o gênero “relato de prática” / MEC e Itaú Social (2016); Curso sobre o gênero “relato de prática” / MEC (2014).		Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio / MEC (2014)

FONTE: QUESTIONÁRIOS (APÊNDICES 1A, 1B, 1C, 1D)

Quadro 3 – Preliminares Sobre a Atuação Docente

Identificação fictícia dos participantes	Anos de atuação		Rede de Ensino onde atuou em 2016
	No Magistério	No Magistério De L.P.	
ROSA DO DESERTO	20	20	Rede Municipal: Língua Portuguesa – 8º Ano B E C; 9º Ano A, B E C; 4ª Etapa A; 5ª Etapa A. Rede Estadual: 1ª Série G; 1ª Série H; 3ª Série D; 3ª Série E.
GIRASSOL	14	14	Rede Municipal: Português - 6º E 9º Ano; Ensino Superior Privado: Disciplinas “Alfabetização E Letramento” (Curso De Pedagogia) E Metodologia Da Pesquisa (Cursos De Bacharelado).
LÍRIO	25	25	Rede Municipal: Língua Portuguesa – 6º, 7º E 8º Anos; Inglês – 6º A; 7º A; 8º A, IV Etapa A. Rede Estadual: Língua Portuguesa – 9º Anos B E C; 4ª Etapas A E B; Língua Inglesa – 8º Ano C.
ORQUÍDEA	06	05	Rede Estadual: Língua Portuguesa – 9º Ano; Gramática, Literatura E Redação – 1º, 2º E 3º Anos Do Ensino Médio.

FONTE: QUESTIONÁRIOS (APÊNDICES 1A, 1B, 1C, 1D)

1.2.1.2 Relato escrito: importância, estrutura e categorização de dados

Embasados em Soares (1991), Souza & Kramer (2003), Yin (2016), também em estudos como os de Bohnen (2011) – dissertação de mestrado –, Soares (2009) – tese de doutorado –, entre outros que o percurso da pesquisa nos fez irmos consultando, além do próprio contato que tivemos com o que cada participante de nossa pesquisa narrou em seu relato, afirmamos que o citado relato autobiográfico (escrito), nosso segundo instrumento, proporcionou aos professores participantes relatarmos suas próprias trajetórias pessoal e profissional de forma condensada, nas quais se inserem suas histórias de leitura e suas histórias como professores de língua portuguesa, evidenciando os fatos considerados mais significativos, o que nos deu suporte para compreendermos como cada participante da pesquisa foi edificando o seu fazer docente, de modo que reviveram a relação tida com a leitura durante sua formação, desde os períodos mais tenros da história de vida e de leitura. Com este instrumento, os professores também relataram experiências vivenciadas com o ato de ler no cotidiano, como práticas de leitura na família, na escola, na universidade, na comunidade, mostrando as concepções de leitura e de ensino que norteiam a prática desses docentes.

Assim como os questionários, os relatos obedecem a um processo de categorização. A cada participante foi disponibilizado um roteiro, com uma nota explicativa dos fins e dos porquês do citado roteiro. Este versa sobre um elenco de tópicos que dão um norte para a possível sequência das memórias que constituem as histórias de vida. Eles são dispostos em duas categorias: A – Processo de formação do(a) professor(a) e sua relação com a leitura; B – Das práticas de leitura às de ensino de leitura (Cf. relatos disponíveis nos apêndices 2).

Como afirmado que tais relatos (memoriais) constituem a tônica do presente estudo, toda a tese se reporta à produção escrita deles (Cf. apêndices 2A, 2B, 2C e 2D), observando suas nuances, citando excertos, articulando-os com os dados provenientes dos outros instrumentos. Mesmo a tese citando, analisando e discutindo excertos que compõem o texto dos referidos relatos, sugerimos a leitura destes na íntegra nos apêndices 2, caso os leitores considerem necessário, ao tempo em que os deixamos à vontade para tal. Ressaltamos, ainda, que por as seções 2.4.1 e 2.4.2 conclamarem uma visão resumida de tais relatos em sua totalidade, elaboramos dois quadros para atender a esse pleito. São, no caso, os quadros 5 e 6, disponíveis nas citadas seções respectivamente.

1.2.1.3 Observação de aulas: o trabalho docente no ensino de leitura

Nosso último instrumento de coleta, a observação não participante, que versa sobre a presença do pesquisador em aulas de português, no que tange à leitura e compreensão de textos, das quais observamos 05 (cinco) aulas de cada um dos 04 (quatro) professores participantes (voluntários), somando um total de 20 (vinte) aulas. Esclarecemos que optamos por cinco aulas de cada professor por considerarmos que essa quantidade seria suficiente para os objetivos desta pesquisa e, a nosso ver, foram. Marconi & Lakatos (2003, p. 193) explicam: “Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador”. Utilizando esse tipo de instrumento e sua respectiva orientação, observamos as aulas pretendidas, fizemos anotações que vão do tema da aula aos títulos dos textos lidos e analisados, tratamento dado à leitura e aos textos, materiais de leitura e demais suportes técnico-didáticos utilizados. Também anotamos detalhes das vestimentas de cada professor, de toda a sua indumentária na verdade, anotamos elementos verbais e não verbais que compunham o contexto em questão, para assim podermos analisar o diálogo entre leitura e ensino de leitura e a decorrente construção do *ethos* do professor como leitor e como

ministrante de aulas de leitura, o que nos foi possível por meio da observação das práticas de leitura e de ensino de leitura no contexto de aula de português, mais precisamente, aulas de leitura. Os dados desse terceiro instrumento possibilitaram-nos um confronto com os do questionário e os do relato.

Ressaltamos que as opções por observações de aulas e por questionário como instrumentos de coleta resultam do que os teóricos citados defendem sobre eles, mas também da nossa (minha) experiência advinda da pesquisa realizada por ocasião do mestrado cursado na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2000-2002), sob o título *A contribuição de abordagens linguísticas para o ensino de língua portuguesa* (VIEIRA, 2002). Na pesquisa realizada no referido curso, trabalhamos com estes dois instrumentos e pudemos na prática perceber o tanto quanto eles nos fizeram ter acesso a informações fundamentais para a realização ou alcance dos objetivos daquele estudo. Reafirmamos, ainda, que os relatos autobiográficos são a tônica desta pesquisa de tese e os demais instrumentos foram posicionados ao lado dos citados relatos para que juntos nos fornecessem dados suficientes para o presente estudo, portanto, para o confronto, a análise e a discussão de seus dados.

O quadro a seguir é uma construção no intuito de mostrarmos uma visão geral e sintetizada das datas, conteúdos, textos e suportes utilizados nas aulas observadas, as quais irão reverberar, de um modo ou de outro, nas concepções de leitura e de ensino de leitura visualizadas no trabalho do professor e, por conseguinte, na construção dos *ethé* propostos por este estudo e já apresentados ao longo da seção 1. Apreciemos o quadro:

Quadro 4 – Informações Panorâmicas das Aulas Observadas

Identificação Fictícia Do Participante	Data da aula	Conteúdo	Texto(s) trabalhado(s)	Suporte(s)
ROSA DO DESERTO	05/12/2016 (02 aulas)	Leitura e exploração ⁵ de uma crônica	“Aprendendo com a professora” (Moacyr Scliar)	Textos impressos (copiados)
	06/12/2016 (02 aulas)	Leitura e exploração de um conto	“História de passarinho” (Lígia Fagundes Telles)	
	07/12/2018 (01 aula)	Leitura e exploração de trecho de poema	“O guardador de rebanhos” (Fernando Pessoa)	
GIRASSOL	25/11/2016 (01 aula)	Estudo do gênero Capa de	“Serra e o Brasil pós Lula” (Revista VEJA –	Data-show

⁵ O termo “exploração” é de utilização da professora participante, eis a razão dele aqui.

Identificação Fictícia Do Participante	Data da aula	Conteúdo	Texto(s) trabalhado(s)	Suporte(s)
		Revista: estratégias linguístico-discursivas	21/04/2010) “Marina por Marina” (Revista ISTO É – 09/06/2010)	Imagens
	30/11/2016 (02 aulas)	Continuação do estudo do gênero Capa de Revista	“And the winner* is...” (Revista TIMES – 19/05/2008) “Como Dilma e Aécio tentam parar Marina” (Revista VEJA- 03/09/2014)	
	02/12/2016 (01 aula)	Intertextualidade e produção de sentidos no gênero capa de revista	“A fúria contra Marina” (Revista VEJA – 17/09/2014) “O desespero da jararaca” (Revista VEJA – 16/03/2016)	Data-show Imagens
	16/12/2016 (01 aula)	Socialização de capas de revistas ⁶	Capas criadas pelos alunos	Material gráfico personalizado
LÍRIO	25/11/2016 (01 aula)	Leitura, interpretação, comentários ⁷ sobre textos	“Milagres” (Denise Barroso e Frejat Cazuza)	Livro didático
	25/11/2016 (02 aulas) ⁸	Leitura silenciosa e oral ⁹	“No trânsito a ciranda das crianças” (Ignácio de Loyola Brandão)	
	30/11/2016 (02 aulas)	Correção do exercício da aula anterior; leitura e comentários de um cartum e sua relação com o tema geral da unidade 4 do livro didático: “Nosso Tempo”.	“Os Brasis” (Santiago)	

⁶ Capas criadas pelos alunos, sob a orientação do professor em aula anterior.

⁷ Os termos “interpretação” e “comentários” são de utilização do professor participante, eis a razão de serem exatamente estes adotados aqui.

⁸ Ao final dessas aulas, o professor, oportunamente, narrou aos alunos a história de leitura dele, como aprendeu a ler e como foi seu desenvolvimento em leitura ao tempo em que aconselhou a turma a dar importância ao ato de ler.

⁹ Os termos “silenciosa” e “oral” foram de utilização do professor participante.

Identificação Fictícia Do Participante	Data da aula	Conteúdo	Texto(s) trabalhado(s)	Suporte(s)
ORQUÍDEA	29/11/2016 ¹⁰ (02 aulas)	Oficina de leitura – reprodução de música; releitura e interpretação da letra da música (em grupos); socialização das interpretações feitas.	“Que país é esse?” (Legião Urbana)	Aparelho de som; Áudio; Letra impressa.
	30/11/2016 (02 aulas)	Socialização da leitura de paradidáticos lidos pelos alunos a partir de uma palavra que identificasse a obra lida.	Várias obras infanto-juvenis (Cremos que seja dispensável listá-las aqui)	Livro paradidático
	30/11/2016 (01 aulas)	Leitura coletiva ¹¹ ; Análise e compreensão individual seguida de socialização da referida compreensão; Questionário analítico ¹² referente ao texto lido.	“Pequenas corrupções” (Walcyrr Carrasco)	Texto impresso (copiado)

1.2.2 Os caminhos da execução da pesquisa

Iniciamos a execução da pesquisa por meio de um primeiro contato com cada uma das escolas, em dias diferentes, conversando inicialmente com os diretores delas, os quais nos

¹⁰ Ressaltamos que antes de adentrar na oficina de leitura, conteúdo específico desta primeira aula por nós observada, OQ interagiu com os alunos, certificando-se da prontidão deles na execução da tarefa da aula anterior, a qual versava sobre o registro escrito da compreensão de um texto estudado naquela aula. Logo em seguida, proveu uma rápida socialização dos citados registros feitos pelos alunos em seus “Cadernos literários”, criados por OQ para este fim.

¹¹ “Coletiva” era um termo usado pela professora para nomear a leitura oral feita por um aluno e passada a vez a outro, em uma dada altura do texto, sempre que ela desse um comando para tal.

¹² “Questionário analítico” é um termo de utilização da participante, que para nós era um exercício com perguntas voltadas para o texto e sua abrangência, discursividade, intertextualidade. Afirmamos isso pela forma como a professora trabalhou o texto com seus alunos.

encaminharam aos prováveis professores participantes que, por sua vez, foram convidados, mas obedecendo aos critérios de seleção, um de cada escola, a participarem como voluntários. Nessa ocasião, foram esclarecidos sobre o tema, a pertinência, os objetivos, os métodos e instrumentos, os benefícios da pesquisa para a sociedade como um todo. Também elucidamos sobre o sigilo em relação à participação e contribuição deles para com a pesquisa, além de não haver riscos para suas integridades física, psicológica e moral, como também o direito de saírem da pesquisa, caso assim quisessem ao longo do processo. Os quatro convidados aceitaram participar e se colocaram prontamente à disposição.

Uma segunda e uma terceira visitas às escolas foram feitas em setembro e outubro de 2016, para que diretores apreciassem e assinassem Declaração da Instituição e Infraestrutura, documento que comprova a adesão das escolas à pesquisa, como também declara que elas têm infraestrutura para tal. Esse é um dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa quando da submissão do projeto de pesquisa à apreciação e análise do referido comitê. Além desse pleito para com os diretores, essas visitas deram-se também pela necessidade de, previamente, estarmos nos articulando com os professores participantes para que tivessem ciência de que assim que o comitê desse o parecer de apreciação da proposta, logo em seguida iniciáramos a coleta, como assim o foi.

Tais providências, visitas e articulações fizeram-nos lembrar que: “Para AD, as condições de produção dos discursos são de extrema relevância” (MORAES, 2015, p. 108), pensamento corroborado por Orlandi (2006) e por outros, o que nos induz a esclarecer as condições pontuais – época, local, sujeitos e situação – em que foram produzidos os textos que originaram as narrativas autobiográficas analisadas.

Logo após a recepção da ata de aprovação do projeto de pesquisa de tese expedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, no dia 24 de novembro de 2016 (Cf. anexo), procedemos imediatamente à coleta de dados – já planejada e devidamente articulada com as escolas, os professores participantes e gestores, conforme dito – que se iniciou em 25 de novembro e seguiu-se até meados de dezembro do mesmo ano. Esclarecemos que foi tempo suficiente para todos os procedimentos de coleta, além de que contamos com as significativas prontidão e disponibilidade dos professores, com os quais já havíamos nos reunido previamente para conhecermos a escola, as rotinas básicas, com o fim de visitarmos *in locus* o ambiente de trabalho dos sujeitos que estavam aceitando colaborar conosco como participantes. Também foi muito importante contarmos com o apoio dos diretores e coordenadores, enfim, da escola como um todo.

Assim, tivemos o primeiro encontro destinado à realização da coleta dia 25 de novembro de 2016. Iniciamos com a apreciação, feita pelo professor, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que firma sua participação na pesquisa, como também sua assinatura no referido termo. Logo após, nesse mesmo dia, prosseguimos com a sequência de aplicação de instrumentos: inicialmente o questionário, em seguida o roteiro para a produção escrita do relato autobiográfico (memorial) de um dos professores. E demos início também à observação das primeiras aulas nesse dia (Cf. quadro 4). Com cada professor foram necessários dois momentos para produção de seu relato, com exceção de ROSA DO DESERTO, que foi apenas um, esclarecendo que ela, por opção própria, manuscreeu-o e conosco fez o acordo para que digitássemos para ela. A cada um dos demais participantes foi disponibilizado notebook para escreverem suas produções. De cada professor, foram observadas cinco aulas, somando um total de 20. Esclareçamos: ROSA DO DESERTO (Professora do nono ano, escola pública municipal da cidade de Parnaíba-PI), GIRASSOL (Professor do nono ano, escola pública municipal da mesma cidade), LÍRIO (Professor do nono ano, escola pública estadual da cidade de Cocal-PI) e ORQUÍDEA (Professora do nono ano, escola pública estadual da cidade de Cocal dos Alves-PI). Também informamos que, de agora em diante, pela necessidade de enxugar as nomenclaturas e as chamadas dos participantes, e talvez também por uma questão de brevidade reiterada pela elegância e síntese das referidas nomenclaturas e suas chamadas, com exceção dos quadros 5 e 6 (Por entendermos que, com os quadros anteriores, deve ser mantida uma uniformidade da forma de registro dos nomes dos participantes), quando formos nos referir aos participantes, abreviaremos seus nomes fictícios: **RD** para Rosa do Deserto; **GS**, Girassol; **LR**, Lírio; **OQ**, Orquídea.

E, por fim, os procedimentos de análise, a partir da categorização, conforme explicado nas seções 1.2.1.1 e 1.2.1.2, descrição, análise e discussão dos dados pertinentes aos discursos que emanam da produção escrita de cada um dos interlocutores - voluntários e colaboradores da presente pesquisa. Para tanto, elegemos como aporte teórico-metodológico central desta investigação os postulados de Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997) quando de sua concepção de *ethos* e demais categorias a este relacionadas, a listarmos as que são recorrentes no presente trabalho: **discurso**, **interdiscurso**, **prática discursiva**, **cena englobante**, **cena genérica**, **cenografia**, **gêneros discursivos**, **aspectos verbal e não verbal da linguagem**. Ressaltemos que, dada a ligação do *ethos discursivo* do autor com os postulados aristotélicos sobre o tema em questão, faremos uma relação teórica também com este para tratar sobre o referido *ethos*. As demais questões pertinentes

a esta investigação incidem, em linhas gerais, sobre **leitura, ensino de leitura, histórias de vida ou relatos autobiográficos**. Para fundamentar tais questões, uma significativa lista de referências encontra-se ao final deste trabalho, como é de praxe da pesquisa científica. No entanto, ressaltamos que, em um dos parágrafos que introduz cada seção primária desse estudo, estão expressos os autores que servirão de aporte teórico para aquela seção.

Esclarecemos, ainda, que as palavras *ethos* e *ethé* – com exceção das vezes em que aparecem no interior de uma citação direta – a partir daqui, não estarão mais em *itálico*, considerando: a grande recorrência delas no trabalho e também o fato de serem termos bem familiarizados e de alto uso na academia nacional.

2 ETHÉ DE LEITOR E DE ENSINANTE DE LEITURA: ASPECTOS ENUNCIATIVOS E DISCURSIVOS

[...] a atividade leitora apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passageiro. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações [...] (MICHEL DE CERTEAU *apud* FONSECA & GERALDI, 2011, p. 104).

Ser professor, imaginamos, é construir uma imagem do objeto que se pensa ou que se pretende ensinar ao tempo em que se constrói uma imagem de si. Quando ele ensina o aluno a ler, ele possibilita uma construção imagética da leitura, também mostra-se como leitor e como ensinante-aprendente da leitura. Assim como o seu mestre, o aluno, enquanto leitor, também vai habitando o texto, (re)construindo-o e fazendo mutações nele conforme suas necessidades e competências, caminhando por entre suas veredas e transformando em cena aquilo que está a ler. Quando levado a falar de sua história de leitura, as veredas e (re)memórias que compõem tais cenas da leitura em sua vida emergem e tomam “um corpo que não é oferecido ao olhar” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47), mas produto das nossas formações imaginárias (ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2009). Foi a experiência docente como professora de língua portuguesa, conforme exposto na seção 1, que sempre me inquietou para um dia estudar questões ligadas à leitura porque percebia: i) sua relação com o trajeto de vida de sujeitos leitores; ii) que tudo ocorria no universo escolar, no entanto o que menos ocorria era a leitura, especialmente em quantidade e qualidade suficientes para gerar prazer, assiduidade e criticidade, ou seja, a leitura como uma prática social de fato e de direito (KLEIMAN, 2004 *apud* MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008); iii) “[...] que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto”; comungando, portanto, aqui em (iii) com o pensamento de Orlandi (2006, p. 44).

Em minhas vivências cotidianas, ao encontrar alunos com os quais vivi experiências de sala de aula no antigo segundo grau, hoje Ensino Médio, sempre ouço: “professora, nunca esqueci de que comecei a ler quando me foi oportunizado estar em suas aulas”. E mais: “Ainda hoje lembro das cenas de ‘O cortiço’, de ‘Dom Casmurro’, de ‘Senhora’, tantas mais; como também lembro de nós em círculo juntos à senhora discutindo essas narrativas. São

cenas que nunca esqueci. Devo isso à senhora”. Tais histórias me refrigeraram porque vejo que valeu a pena ser professora, especialmente de leitura, do ato que muda a vida e transforma guerreiros e humildes alunos dos Ensinos Médios público e filantrópico, como era o caso deles e de muitos e muitos outros, em cidadãos conscientes e críticos. Grande parte desses leitores sobrevivem, dignamente, de tais leituras e de outras que se seguiram às citadas e por todas exercem profissões galgadas com esforço e muito estudo. Ressaltamos que eu não conduzia uma discussão das obras citadas das formas tão crítica, tão estética e tão funcional como orienta a teoria e a crítica literárias, mas esforçava-me, pelo menos, para oportunizar aos alunos uma vida de efetiva leitura. Meu intento em narrar essa experiência fez-me também recordar as memórias relatadas por Soares (1991, p. 49-50) e com ela defender que:

Não se trata de construir a *teoria* de meu passado, organizando-o em ideias; não se trata, também, de narrar a *prática* de meu passado, apresentando os fatos ocorridos nessa travessia; trata-se de estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, de modo que aquela se construa como conhecimento das condições reais desta, e esta se revele como atividade social ao mesmo tempo *produzida* por condições sociais determinadas e *produtora* de condições sociais determinadas.

Por isso que refletindo um pouco mais sobre a referida experiência como ensinante de leitura, imagino-me como a citada autora imaginou-se em seu memorial publicado em 1991: “vejo-me (vejo-as, as outras que fui) instrumento e porta-voz de ideologias. Por isso, procuro o discurso *da* ideologia: que a minha experiência *fale de si* para poder compreender-se; não busco *conhecer* o que passou, mas *pensar* o que passou” (Op. cit., p. 49). O exposto foi apenas para contextualizar e refletir sobre tais cenas de minha vida aqui materializadas em textos de histórias como a que narrei, a qual transcende sua opacidade, o que sempre se constituiu como uma pretensão da Análise do Discurso – abordagem teórico-metodológica cujas origens remontam os anos 1960, sendo Michel Pêcheux considerado por muitos o fundador de tal vertente, marcada no contexto francês, berço de sua gênese, como “o encontro de uma conjuntura intelectual e uma prática escolar” (MAINGUENEAU, 1997, p. 09). A interpretação do texto a partir da preocupação conexa entre marxismo, linguística e psicanálise oportunizou esse olhar para além de uma simples decodificação de informações, como podemos confirmar em Maldidier (2010) e Orlandi (2013), no entanto é válido ressaltar que a França tem toda uma tradição com esse modelo escolar de interpretação mais profunda do texto (MAINGUENEAU, 1997).

Avançando um pouco além desta breve e contextual incursão teórica, reencontramos Dominique Maingueneau, com uma concepção de discurso como “encenação”, (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997), o que pudemos constatar em todas essas suas obras, as quais são as que tivemos acesso e que nos possibilitaram essa compreensão. Isso é um dos pontos que justifica nossa opção pela proposta do estudioso, além de demais fundamentos em torno dessa concepção de discurso: o fato de ele estudar as **cenas** enunciativas e demais categorias que constituem e encorpam-na, uma vez que trabalhar com um *corpus* constituído, tonicamente, por histórias de vida e de leitura significa, a nosso ver, pensar que, ao enunciar, independentemente do domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008) que se utiliza, estamos dando condições para o(co)enunciador criar cenas e, nestas, construir imagens.

Tais questões motivaram-nos e, cremos, autorizaram-nos a estudar os relatos e as práticas de aula de leitura dos professores, descrevendo suas cenas e os *ethé* que daí podem emergir, que têm como habitação as próprias narrativas autobiográficas e as práticas de leitura e de ensino de leitura “inscritas” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 47, 48) lá no “interdiscurso” (Op. Cit., 2008b, p. 31-45) que emana das citadas narrativas e práticas. Desta maneira, analisar discursos é, antes e também, analisar o texto que materializa esses discursos. Desse quadro, podemos resumir que nossa opção pela proposta do autor, especificamente quanto aos estudos sobre *ethos*, dá-se por seu alinhamento a teorias da enunciação, da pragmática, do texto e de estudos voltados para os gêneros. Para estes, pontuamos logo aqui, também por irmos analisar na seção 4 cenas genéricas produzidas pelo gênero relato autobiográfico e suas relações com o *ethos*.

Ao lado das obras de Maingueneau (Cf. elencadas na seção 1) para tratarmos precisamente do *ethos* e demais categorias relacionadas a ele, dialogamos com Amossy (2014), Eggs (2014) e Haddad (2014), especialmente, no caso dos dois primeiros, quando da questão do **ethos aristotélico**, sobre o qual pesquisamos também uma das fontes originárias: Aristóteles (2013). Quanto a demais postulados ligados ao *ethos* pesquisado, podemos dizer dos mesmos em relação: às noções sobre a análise do discurso e o discurso, também em Maldidier (2010), Orlandi (2013, 2006), Pêcheux (2009, 1997); à enunciação, Benveniste (2006, 2005), Flores & Teixeira (2013); às questões relacionadas ao gênero de discurso, além de Maingueneau (2015b, 2013, 2008a, 2008b, 2000, 1997), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch & Elias (2010, 2009); ao dialogismo, Bakhtin (2011, 1995); à política educacional brasileira, Saviani (2008); aos Aparelhos Ideológicos do Estado (e sua imbricação nos relatos), Althusser (1985); aos discursos e seu consumo, Bourdieu (2015); a

postulados sobre letramento, Tfouni (2010); a experiências humanas e história de vida, Demartini (2008), Soares (1991), Souza & Kramer (2003), Souza (2003); entre outros teóricos consultados uma vez ou outra.

A construção da atual seção prima pelo alcance dos seguintes **objetivos**: descrever, a partir de relatos autobiográficos escritos e de observações de aulas, **cenas** reveladoras de como o professor mostra a leitura, como ele se mostra e como age enquanto leitor e ensinante no contexto estudado; analisar, à luz dos estudos em torno do **ethos discursivo**, conforme postulado pela análise do discurso de Maingueneau, os relatos de vida dos interlocutores enquanto **prática discursiva**, identificando neles **os ethé de leitor e de ensinantede leitura** que são encenados e efetivados na discursividade dos citados relatos e também das aulas de leitura observadas; descrever **imagens** que o professor transmite **de si** como leitor e como ensinante, as quais incidem sobre a leitura, a partir da análise de aspectos verbais que se aliam a não verbais do ato discursivo de sua prática docente observada e do contexto envolto nesta; refletir sobre o **papel destes ethé dos sujeitos**, a repercussão na vida destes, especialmente na profissional, e as possíveis influências na formação de novos leitores. Esclarecemos, sumariamente, logo de princípio, que as concepções de leitura e de leitor - aquela como “ato social” e este como sujeito sociointerativo “que tem objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2013b, p. 12) – adotadas por esta pesquisa resultam de visões como as de Geraldi (2011c, 1988), Kleiman (2013a, 2013b, 2011, 2002), Koch & Elias (2009), Lajolo & Zilberman (1999), Marcuschi (2008), tantos mais desta linha.

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: NOÇÕES BÁSICAS DA PERSPECTIVA DE MAINGUENEAU

A Análise do Discurso Francesa (ADF) contemporânea, na perspectiva de Maingueneau, opção teórico-metodológica da pesquisa ora relatada, como já afirmado, foi adotada aqui por seu trânsito com vertentes que trabalham com o texto, o gênero textual, o contexto, a linguagem como ação, a enunciação, elementos que, de forma funcional, participam do construto teórico que projeta o discurso como “encenação” (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997), conforme proposto pelo autor em toda a sua obra, como dissemos em seção anterior. Sempre curiosa para nós essa ideia de discurso que ele postula, como também as bases de seu surgimento como, por exemplo, a ideia de cena enunciativa e seu diálogo com o que propõe Benveniste (2006) sobre a enunciação, o discurso como dispersão na visão de Pêcheux

(2009), ou seja, para além do texto enquanto unidade e construção de fronteiras delimitadas. Perseguindo, então, a ideia de que o discurso não busca apenas “o que” significa isso ou aquilo, mas “como” os sentidos são produzidos na enunciação, o estudioso francês constrói um edifício teórico - no qual se insere o *ethos* - que vai além de Benveniste, Pêcheux e Aristóteles (ARISTÓTELES, 2013; BENVENISTE, 2006, 2005; FLORES & TEIXEIRA, 2013; MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 1997; ORLANDI, 2013, 2006; PÊCHEUX, 2009, 1997).

Ao considerar os andaimes desse edifício e, concomitantemente, ao olhar para os relatos autobiográficos, passamos a perceber como as categorias teóricas da construção do referido edifício podem ser vistas nos citados relatos. Para isso, um percurso se faz necessário do **interdiscurso** e seus sentidos, passando pela **prática discursiva** e suas implicações, pelas **cenais da enunciação** até articular o **ethos e suas variações** a tais conceitos, como também situá-los.

Seguindo o que o exposto propõe, iniciamos por dizer que, nos relatos analisados, a “heterogeneidade constitutiva”¹³ como uma das categorias latentes neles é perceptível de imediato compondo o interior dos citados relatos enquanto “interdiscurso” e articulando “o Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 31), ou seja, um discurso se constitui na relação com outro(s). Convém refletirmos, mesmo que de passagem, sobre quem é esse “Outro” equivalente ao espaço discursivo e como ele se diferencia do “Outro” do discurso psicanalítico:

Se o inconsciente dobra a linguagem como um avesso, mas num outro palco, e não se deixa perceber senão pelas interferências, lacunas, deslizamentos... que ele introduz na cadeia significante, o Outro do espaço discursivo representa a intervenção de um conjunto textual historicamente definível, que se encontra no mesmo palco do discurso (Op. Cit. p. 38-39).

Interdiscurso, assim, é entendido como o lugar ou rede de lugares que representa(m) a origem do discurso, o qual é formado por uma tríade: o universo, o campo e o espaço discursivos (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 1997). É no interior do campo que ocorre as relações de um texto com outro, por exemplo: do campo político, do religioso, do educacional, mas na verdade não podemos delimitar fronteiras certas entre um campo e outro. Dessa forma, o discurso primeiro é ameaçado pelo segundo e, este, por sua vez, deriva de um ou de vários outros do mesmo campo. Relatos escritos ou orais, autobiográficos ou não, entre

¹³ Ao lado da heterogeneidade mostrada, integra uma das duas formas da presença do “Outro” na constituição de um discurso, conforme Maingueneau (2008b, p. 31).

tantos outros gêneros discursivos são, portanto, interdiscursivos, neles estão inscritos esta rede ou redes de lugares que origina(m) o discurso, bem como inscrevem, fundamentam e registram “**posicionamentos ideológicos**” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 42-43) [Grifo nosso], centrados nos tempos e fatos históricos de suas ocorrências. Assim, “o interdiscurso não se encontra no exterior de uma identidade fechada sobre suas próprias operações. Certamente, o posicionamento pretende nascer de um retorno às coisas, de uma justa apreensão do Belo, da Verdade etc. que os outros posicionamentos teriam desfigurado, esquecido, subvertido etc.” (Op. Cit., p. 43).

Ao rememorarem suas histórias, os professores fazem-nos assistir a uma encenação de apreciação do Belo e da Verdade de suas vidas de leitura e de ensino de leitura; mas também (convém acrescentar) fazem-nos, juntamente com eles, perceber, nas nuances desse enredo engendrado pelo interdiscurso, o tanto quanto os campos político e econômico protagonizam a imagem da desfiguração, do esquecimento e da subversão de uma política educacional eficaz e efetivamente empreendedora do ato de ler nas vidas das famílias, das escolas, das universidades, da sociedade como um todo.

Sobre a mencionada tríade do interdiscurso, o universo discursivo equivale à rede de “formações discursivas” (Doravante FDs ou FD quando no singular) (FOUCAULT, 2007) que circulam em uma dada conjuntura, compreendendo que não é pela totalidade dessas redes que analisamos discursos dada a necessidade de delimitação desse universo em “campos discursivos” que são integrados por FDs que concorrem entre si, cada FD equivalendo à de um “universo discursivo” como espaço específico do campo (MAINGUENEAU, 2008b, p. 33-34). Entendemos, ainda, que a “cena englobante”¹⁴ pertinente ao tipo discursivo (Op. Cit., 2016a, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2002, 1997) ou “domínio discursivo” (MARCUSCHI, 2008), dá-se em cada região do campo, a exemplo: do campo político, do filosófico, do escolar, tantos mais. Assim: a cena englobante do discurso docente, por exemplo, dá-se no campo educacional (ou escolar).

Isto posto, os relatos enunciados – enquanto texto e sua rede de relações intertextuais (MAINGUENEAU, 2008b) que instaura e registra – encenam um discurso docente cujos rastros mostram e restringem seus modos de enunciar próprios e vinculados ao campo educacional, que entendemos ser um modo ou uma maneira de enunciação pedagógica que se delimita no espaço discursivo conferido pela docência, se é que podemos dizer assim. A postulada enunciação pedagógica, ao tempo em que é orientada por seu campo e por outros

¹⁴ Sobre essa e outras cenas, voltaremos a tratar de forma mais desenvolvida na seção 2.2.

com os quais mantém relações interdiscursivas, também se constitui e se projeta pela maneira de enunciar e de ser de cada professor, pela história de cada um destes, por aquilo que aparenta acreditar ou defender, pelo passado a que se filia, pelos sentidos que faz ver seu texto (MAINGUENEAU, 2008b) e pela FD a que se vinculam, considerando que esta é o que possibilita vermos a presença oculta do interdiscurso no discurso, conforme nos orienta Maingueneau (2008a, 1997). Prova disso é que cada um transmitiu pela constitutividade do seu discurso sua própria imagem, sua própria história, seu jeito de enunciar, seu temperamento, seus valores ao mesmo tempo em que tinham sempre algo em comum, ou seja, os relatos enquanto textos apresentam sentidos que caminham para uma identidade entre si, mas também para os tipos diversos de relações que mantêm com outros campos, demonstrando que nenhum texto, nenhum discurso nasce em si mesmo, mas institui-se à medida que os sujeitos se instituem nessa rede de relações interdiscursivas que compõem os sentidos do que é dito e mostrado.

Dessa forma, as histórias de vida e de leitura enunciadas pelos participantes relacionam-se com aquilo que suas FDs lhes permitem dizer e com as práticas de leitura e de ensino de leitura a que se filiam(ram) ao longo de seu processo de formação.

Esses participantes, ao enunciarem, constroem discursos que legitimam seu dizer, definindo para si um **estatuto de enunciador** e outro **estatuto para o destinatário** (MAINGUENEAU, 2015a, 2014), sabendo que ao tempo em que habitam suas memórias e enunciam-nas escrevendo, estão instaurando ou praticando “os diversos modos da **subjetividade enunciativa**” que “dependem igualmente da competência discursiva” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 87), entendemos, do enunciador e do coenunciador ou destinatário, já que os discursos são constituídos com base na competência de quem enuncia e de quem coenuncia, como também para que se enuncia e se destina. É nesta “reflexividade enunciativa” entre enunciador e coenunciador que **o ethos é construído e incorporado** (Op. Cit., 2015a, p. 17).

Considerando a finalidade da construção dos relatos e em acordo com o que nos tem orientado o autor francês citado, cremos poder dizer que um discurso (produzido para um pesquisador) autobiografando o processo de formação que funda e desenvolve suas próprias práticas de leitura e de ensino de leitura é algo que inscreve o enunciador como membro institucionalmente autorizado e legitimado por um aparelho educacional e por um projeto de leitura escolar e também não escolar, no qual ele, o enunciador, marca seu lugar e seu estatuto no processo enunciativo: ele é um sujeito inserido em um contexto e em uma ideologia, ele é alguém que aprendeu em consonância com as condições de vida em família e de escolarização

que recebeu, mas ele é alguém que se sente também responsável pelo que aprendeu e mais responsável hoje, como professor, pelo que ensina ao tempo em que se vê com poucas condições de realizar o trabalho docente que intenciona. Esse é o básico da descrição que ele deixa escapar na voz daquilo que demonstra ser enquanto leitor e professor de leitura. Podemos constatar esses fatos na íntegra de todos os relatos, no entanto, apenas para dialogarmos pelo menos com parte do que discutimos, trouxemos de cada participante um excerto de suas narrativas que trata, por exemplo, das possíveis dificuldades na leitura e que consequências isso pode acarretar:

FRAGMENTO 1: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 1.

Sem dúvida a falta de tempo, o corre-corre do dia-a-dia, acarretando na falta de planejamento para a execução de uma boa aula de leitura.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 2: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 3.

Não considero dificuldade, mas o tempo disponível é o maior desafio. A rotina de trabalho e estudos acaba reduzindo a leitura a gêneros acadêmicos e aos presentes no livro didático. Não costumo ficar preso apenas ao material didático dos alunos, mas o tempo reduzido me obriga a ficar mais preso a ele, embora eu tente fazer com que meus alunos discutam com o texto, posicionem-se. Nesse momento busco traçar desafios a fim de testar o que já sabem e que posso expandir para que consigam ir além das linhas textuais.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 3: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 3.

Hoje, as dificuldades de leitura estão relacionadas à falta de tempo. Essa dificuldade acaba dificultando a realização de alguns projetos, que, às vezes são enviadas pela Regional em tempo curto para sua execução.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 4: OQ, Apêndice 2D, Categoria B, Item 3.

A minha dificuldade, às vezes, é de simplesmente separar um tempo a mais para ler, talvez porque tenha priorizado muitas outras coisas. Quanto à leitura em si, não costumo ter dificuldades quanto à compreensão e interpretação textual. No entanto, sinto falta de um conhecimento histórico e cultural maior na análise mais completa das obras, e isso se deve, acredito, ao fato de, no ensino fundamental e médio, eu não gostar muito da área de humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), não por achá-las ruins, mas a verdade é que nenhum professor me conquistou para essas disciplinas. Nunca tive muito gosto em estudá-las. Tirava notas razoáveis e até muito boas nas provas, mas não internalizava bem seus conteúdos. Lembro muito de meus professores de História e Geografia, no ensino básico, por exemplo, pedirem que decorássemos os assuntos, as perguntas e respostas do caderno. Eu realmente não gostava disso. Não fazíamos análise crítica dos momentos e feitos históricos, por exemplo. Hoje, tento correr atrás do prejuízo, pesquisando diversos momentos da história do Brasil e do mundo, para auxiliar no ensino de Literatura. Mas, às vezes, ainda acho que deixo a desejar na contextualização histórica de algumas obras. Na minha base, tive uma preferência muito grande pelas disciplinas exatas e Língua Portuguesa (especialmente Gramática). Acho que sou metódica. Gosto mais de regras e fórmulas, desde pequena.

Para desenvolverem seus relatos, conforme afirmamos na seção 1, cada participante teria que ser professor, ter no mínimo três anos de experiência docente na área de língua portuguesa, ter formação em Letras-Português. Foram requisitos básicos do projeto desta pesquisa para, de princípio, criar um **estatuto**, digamos, institucionalizado que já caracterizasse esses professores como aptos a serem participantes da referida pesquisa e, conseqüentemente, enunciadore das histórias de si que foram narradas para a pesquisadora.

Enquadrado nessas características, cada um deles institui-se como enunciador e, a partir daí, dá a si um estatuto que o responsabiliza por aquilo que enuncia quando se dirige ao pesquisador no propósito de, seguindo um roteiro - o qual foi disponibilizado apenas para lhe dar um norte sequencial, porém flexível, de sua história -, demonstrar os papéis desempenhados pelos universos que fizeram parte de sua formação e de suas práticas de leitura e de ensino de leitura, a listar: a família, a escola, a comunidade e a universidade. Esses universos, cada um a seu modo, ideologizados pelos contextos sócio-históricos, culturais, linguísticos, discursivos, políticos e econômicos de seu tempo, os quais não foram muito favoráveis (as dificuldades narradas logo acima nos fragmentos citados equivalem a uma rápida demonstração disso), impuseram-se como definidores das histórias dos participantes. O objetivo, então, destas autobiografias era este: a partir de sua **subjetividade enunciativa** e de sua **competência discursiva**, cada enunciador conta sua própria história de vida e de leitura. E cada autobiografia mostrou-se pertinente e suficiente nessas subjetividade, competência e também materialidade linguística (**texto**) para o que nos propomos estudar. Das imagens evocadas dos professores enquanto leitores e enquanto ensinantes de leitura, abstraímos também imagens da leitura, como ela é transmitida, como ela influencia na formação de novos leitores e que tipos de leitores são esses. Ser professor é imbuir-se dessa responsabilidade.

Os participantes RD e LR, embora apresentem as dificuldades que tiveram desde os períodos mais tenros de suas vidas, passando pela família, escola e comunidade, demonstram uma paisagem de satisfação com suas vidas de leitura e, talvez, de conformismo, especialmente RD. Só para corroborar o exposto, vejamos um excerto dessa participante, narrando sobre as recordações e imagens mais marcantes que guarda das aulas de língua portuguesa (mais precisamente leitura e compreensão de textos) dos tempos de aluna das séries iniciais ao final da educação básica:

FRAGMENTO 5: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3.

Socialização de leituras de obras literárias, onde cada aluno relatava sobre a obra literária lida. Textos contidos nos livros didáticos, obras literárias. Como sempre, gostei de ler, relacionava-me muito com meus professores, especialmente os de Língua Portuguesa. E o relacionamento com os colegas também era muito bom. Não tive problemas durante minha vida escolar, já que era estudiosa, atenta e observadora.

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

GS e OQ também apresentam os entraves que se interpuseram ao longo de suas histórias, reconhecem o papel didático e muito contributivo de suas famílias nesse percurso, e não hesitam em, tão logo cheguem ao trecho de falar sobre a leitura no universo escolar, tonificar muito mais as decepções do que as satisfações que esse universo lhes fez sentir. Eles se colocam sem ressalvas na demonstração desse sentimento que corporifica uma imagem (AMOSSY, 2014) ou um ethos (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2008a, 2008b, 2002, 1997) de decepção com a escola, com o ensino de leitura que lhes foi oportunizado. É como se o papiro que está recebendo suas histórias fosse um espaço, de fato, oportuno para eles registrarem, sob suas responsabilidades, esse sentimento que lhes dá o estatuto de um enunciador (MAINGUENEAU, 2015a, 2014) que concebe o sistema escolar, o campo educacional e as práticas de ensino de leitura a que foram expostos necessitados de melhoramento, revisão e qualificação. Relatando, assim como RD e LR (embora não tenhamos transposto para cá a narrativa deste), sobre as recordações e imagens mais marcantes que guardam das aulas de língua portuguesa das séries iniciais ao final da educação básica, GS e OQ afirmam:

FRAGMENTO 6: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 3.

Estudei em uma famosa escola particular de minha cidade, mas, infelizmente, as aulas priorizavam o ensino de gramática normativa, de gramática descontextualizada. O que proporcionou a mim uma outra perspectiva de entender o texto como evento de construção de sentidos foi uma professora de redação. [...].

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

FRAGMENTO 7: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 3.

Não lembro de ter muita empolgação quanto às atividades de leitura e interpretação na escola. Na verdade, não lembro de muita coisa. Entretanto, ainda consigo lembrar das fábulas que líamos ou nos eram contadas pela(s) professora(s). Animais que falavam e tinham emoções sempre nos chamavam a atenção. As atividades de leitura geralmente eram as propostas pelo livro didático. Como fui incentivada a ler desde cedo em casa, lembro-me de sempre me sair bem nas atividades de compreensão e interpretação textual. Quanto ao meu relacionamento com os professores e colegas, sempre foi dos melhores, felizmente.

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

O discurso deles sobre si enquanto alunos leitores é um discurso sobre a leitura que a escola lhes oportunizou e que essa instituição é responsável política, linguística e didaticamente por sua prática ao tempo em que precisa ter vistas a reflexões e mudanças.

Escrever um relato de vida é, então, construir um discurso no qual o enunciador torna-se “fiador”, conforme categorizado por Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2008a, 2008b, 2002, 1997) sempre que discorre sobre o ethos discursivo. Dessa maneira, como fiador, ele traz para si a responsabilidade de responder pelo que enuncia, responder por ele enquanto sujeito discursivo, ou seja, o sujeito que se constitui no processo discursivo (não antes e nem depois deste) a partir dos efeitos de sentido que provêm do discurso encenado e envolto por sua maneira subjetiva de enunciar. Não interessa aqui o sujeito empírico, com uma identidade, uma filiação, uma residência, etc., mas sim o sujeito proferindo seu discurso e fazendo com que este realize efeitos de sentido no processo discursivo, como dissemos.

Dessa forma, afirmamos que não interessam a identidade, a filiação, a cor, a residência, etc. de cada professor participante, mas sim cada um deles no processo discursivo de construção dos relatos autobiográficos, então. Isso implica também o fato de que ele, o sujeito discursivo ou enunciador, ao mostrar-se, por meio do que diz, encena as intimidades de suas vivências e experiências, de suas crenças e valores. Isso tudo envolve outros sujeitos do elenco de suas vidas em família e demais universos. Com essa voz que emana dos discursos, o enunciador demonstra os entraves citados, mas evidencia também sua capacidade de superação, de encontrar caminhos e criar novas cenas. Assim ele segue subjetivizando lembranças e mobilizando a compreensão do leitor para também idealizar um retrato, uma imagem, senão real, mas dialógica ao que ele diz e/ou mostra sobre si como leitor e como ensinante da leitura, e uma imagem do que seja a leitura para ele, imagem que será, cremos, a que ele vai buscar transmitir ou que imagine que seja a que transmite de si, quando, por exemplo, da atuação como professor. Assim, as imagens que os participantes pensam passar de si como leitores e como ensinantes de leitura para seus alunos são:

FRAGMENTO 8: RD, Apêndice 2A, Categoria B, Item 5.

Uma imagem boa, os alunos sempre veem o professor de L. Portuguesa como um bom leitor e conhecedor da língua.

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

FRAGMENTO 9: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 5.

Penso que seja uma imagem positiva, imagem de ensinante-aprendente, assim como os vejo aprendentes-ensinantes.

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

FRAGMENTO 10: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 5.

Acredito que alguns têm uma imagem positiva, até de admiração, pois há relatos de professores que optaram pelo curso de Letras Português por causa das minhas aulas. Porém para outros, aulas de leitura e interpretação são uma chatice.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 11: OQ, Apêndice 2D, Categoria B, Item 5.

Acho que ainda é razoável. Acredito que eles não me veem como uma grande leitora, mas sabem que a leitura é presente em minha vida, e respeitam muito minhas ponderações e avaliações que faço da prática de leitura deles.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

O discurso encenado por cada participante, nesses fragmentos, reflete uma subjetividade enunciativa muito próxima deles entre si quando projetam um ethos positivo, atribuindo a si a responsabilidade de dizerem que são bem vistos como leitores e como professores ou que são bons na profissão que exercem. Não só encenam a imagem de fiadores ou de responsáveis pelo que dizem, mas sustentam e argumentam o que buscam afirmar e mostrarem de si. Percebemos, nos fragmentos transcritos, um “tom” ou “ethos” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 16) de confiabilidade nas suas práticas enquanto leitores e ensinantes.

Se os relatos tivessem sido escritos há 20 (vinte) anos, no caso dos professores RD e LR; há 10 (dez) anos, no caso de GS e há 02 (dois) anos, no caso de OQ, ou seja, no início do exercício da profissão de cada um deles, provavelmente muitos pontos de suas narrativas, como por exemplo, a concepção de leitura e de ensino de leitura demonstrada, como também tudo o mais que diz e mostra os ethé de si como leitores e como ensinantes de leitura, teriam recebido uma configuração enunciativa diferente da que consta nos relatos analisados.

Os pontos já mencionados e discutidos demonstram a experiência dos anos vividos pelos participantes, a visibilidade da inoperância ou do tímido empreendedorismo dos sistemas educacional e escolar em relação às questões de leitura e de ensino de leitura. O exposto é para tentar ilustrar, de passagem, uma reflexão de Maingueneau (2008b, 1997) quando da construção da imagem de si que também se revela pela dêixis¹⁵ enunciativa, ou seja, pelo lugar e o tempo de onde fala o enunciador, sendo este entendido não como o sujeito empírico, como discutimos, mas o sujeito como um lugar de fala; logo os relatos situam-se não apenas em novembro de 2016, por professores de língua portuguesa, do nono ano do ensino fundamental, de escolas públicas das cidades de Parnaíba, Cocal e Cocal dos Alves,

¹⁵ Não nos debruçaremos mais largamente sobre esta categoria, ela foi citada aqui apenas para contextualizar, em linhas gerais, que o discurso provém também de um lugar e tempo de fala do sujeito que o profere, mas não é ela (a dêixis), precisamente, uma categoria de análise nesta pesquisa.

todas no Norte do Piauí; mas sim se situam em um tempo consolidado por experiências vividas em família, comunidade, escolas e universidades; situam-se em um tempo onde já foi possível perceber e viver na prática o reflexo da economia e da política brasileiras que engendra o problema da leitura no Brasil, questão que será suspensa aqui e retomada na seção 3, momento em que discutiremos os baixos índices de leitura na citada nação. É certo, ainda, que esses professores colocam-se como sujeitos de seus discursos, respondendo por aquilo que enunciam, daí falam como porta-vozes do sistema escolar, identificando-se ou não com aquilo que o referido sistema lhes proporciona para a execução de suas práticas de ensino.

Falam, por assim dizer, do lugar de filhos e de membros de uma família, falam como alunos da educação básica, como membros de uma sociedade/comunidade organizada, em seguida como acadêmicos e, por fim, posicionam-se de um lugar representativo do estatuto de enunciador (MAINGUENEAU, 2015a, 2014) que lhe é conferido como docente ao longo do exercício da profissão. Tais lugares e tempos de fala em que se dão os textos das narrativas vão projetar os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura, que são creditados no processo discursivo. São, portanto, lugares institucionalmente constituídos que mobilizam e legitimam seus dizeres ao tempo em que se imbricam no discurso e daí para a prática discursiva.

2.1.1 Das veredas do discurso à prática discursiva de relatos autobiográficos

Os lugares institucionalmente constituídos nas veredas do **discurso**, de acordo com o que vínhamos tecendo, implicam uma imbricação deste com uma **“instituição”**, o que é para Maingueneau (2008b, p. 120), “uma ideia que tem tendência a prevalecer cada vez mais”, conforme ele também defende, respectivamente, nas obras “Cenas da enunciação” e “Novas tendências em análise do discurso” (Op. Cit., 2008a, 1997). Entendemos, desta forma, que os dois - discurso e instituição – constituem-se mutuamente.

No caso da nossa pesquisa, o discurso do professor não é exterior às instituições que o sustentam (família, escola, comunidade, universidade, igreja, tantas mais), que o formaram e o constituíram por meio das **práticas discursivas** (MAINGUENEAU, 2008b; SPINK & MEDRADO, 2000), mas sim se imbricam e se edificam, edificando um ao outro. Em diálogo com o exposto, Maingueneau (2008b, p. 120) afirma que:

É, sobretudo, num domínio completamente diferente, o da reflexão sobre a atividade científica, que fica marcado, até o presente, esse interesse pelas instituições que tornam um discurso possível. [...]. Com sua teoria do ‘campo científico’, Pierre Bourdieu seguiu igualmente essa via, colocando radicalmente em causa o caráter supostamente ‘desinteressado’ da pesquisa científica, através de um estudo de suas instituições.

Na sequência, a abordagem sociológica de Michel de Certeau (*apud* MAINGUENEAU, 2008b, p. 121) quanto a esta questão da relação dos discursos e instituições que se imbricam é a “de que cada ‘disciplina’ guarda sua ambivalência de ser a lei de um grupo e a lei de uma pesquisa científica”, a definir: “uma instituição do saber” (Op. Cit.).

Fazendo uma analogia com as instituições que se imbricam no discurso dos professores, seriam a família, a igreja, a escola, a academia científica, a sociedade como um todo “instituições do saber” já que se imbricam nos discursos docentes analisados, compondo seu processo de formação. Os sujeitos de fala e seus discursos são indissociáveis das instituições que estão por trás de suas formações e práticas sociais (Cf. apêndices 2).

Ao tratar dos Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE, Althusser (1985) diz que a família, a escola, a religião caminham moldando a nossa história, assertiva que corrobora nossos dados ao considerarmos esses “aparelhos” como instituições que se inscrevem na prática discursiva (MAINGUENEAU, 2008b; SPINK & MEDRADO, 2000) dos relatos, por conseguinte, da história de vida e de leitura dos participantes.

Para a AD de Maingueneau, mais precisamente em seu tratado sobre a gênese do discurso, o que interessa não é a instituição em si, mas a articulação entre discurso e instituições que vão mediando **as nossas práticas discursivas das quais emergem os “ethé”** (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2008a, 2008b, 2002, 1997) possíveis de serem construídos.

Em nosso estudo, para citar um dado de nosso *corpus*, entre tantos, depreendemos como pertinente a relação desses postulados à afirmação da participante OQ: quando instigada a escrever em relação às memórias que tem das leituras vivenciadas em casa com sua família quando criança, adolescente.... Antes ressaltemos: a resposta dada à questão mostra a família e a religião como instituições em que ela foi educada, não esses dois universos como instituições em si, mas as relações dos citados universos com o discurso da participante, da imbricação desse discurso com as instituições família e religião (fé, espiritualidade), entre as bases de seu relato e das paisagens que ele evoca em forma de imagens de si (AMOSSY, 2014):

FRAGMENTO 12: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 1.

Como minha mãe era professora de Língua Portuguesa (chegou a ser minha professora de Literatura algum tempo depois), costumava trazer alguns livros da biblioteca da escola para lermos em casa. Os gibis e contos de fadas estavam entre os meus preferidos. Minha irmã menor era a maior leitora. Com o espírito de aventureira, empolgava-se com as histórias, o que me deixava extremamente curiosa. Especialmente quando ela começava a dar gargalhadas ou a chorar enquanto lia. Também líamos a Bíblia juntos à mesa, vez ou outra, logo no café da manhã, assim como as músicas que cantávamos, acompanhando na Harpa Cristã. As leituras geralmente eram feitas por meu pai, que, como ministro da igreja, tinha o hábito de ler e ensinar os preceitos bíblicos, mas, algumas vezes, pedia que fizéssemos a leitura do dia (E ele era exigente!).

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Além das imbricações entre discurso, família e religião (esta mais na segunda metade do excerto), podemos visualizar também a escola tomando corpo e lugar no espaço discursivo ao suportar os empréstimos de livros de sua biblioteca, desta forma, executando sua contribuição às famílias que precisa(va)m ampliar ou otimizar seu acesso a livros. A maneira como estes eram adquiridos, recepcionados, lidos pela irmã de OQ, como também a forma como ela interagia com os referidos livros, faz-nos lembrar rapidamente uma outra questão: a da difusão dos textos (E acrescentamos: do livro) e da leitura, conforme discutida por Maingueneau (2008b, p. 134): “O ‘modo de difusão’ vai de mãos dadas com o *modo de consumo* do discurso, isto é, com o que se ‘faz’ dos textos, como eles são lidos, manipulados...”. Por falar de consumo por este viés, convém lembrarmos Bourdieu (2015) quando postula que os discursos são consumidos como produtos que são produzidos de acordo com uma lógica de mercado, obedecendo a toda uma carga simbólica, como por exemplo, a abstraída do comportamento e das reações (gargalhadas, choro - provocados em função do sentimento e do significado da leitura para ela) da irmã de OQ ao se doar ao ato de ler.

A citação de OQ ainda confirma o que Amossy (2014, p. 09) também defende sobre o discurso: “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Acrescentamos: de si e de demais personagens envolvidos no processo discursivo, como também implica uma forma de “consumo” (BOURDIEU, 2015; MAINGUENEAU, 2008b). OQ não apenas mostrou-se como leitora, além disso criou um cenário que nos fez construir também a imagem de sua irmã como leitora, de sua mãe como providenciadora de acesso a livros, de seu pai como leitor e como instrutor da família, do poder do livro, da leitura, da família e da religião na formação dos sujeitos. Tudo isso acarreta a imbricação do discurso com as instituições que o sustentam e que por ele são sustentadas, edificadas, mantidas, como também transformadas.

Pautados em Maingueneau (2016a, 2008a, 2008b), cremos poder afirmar que o **modo de enunciar** ou “modo de enunciação” de OQ, além de regular a construção textual do seu dizer e da sua interação com o leitor de sua narrativa, revela também o modelo de relacionamento humano que integraliza cenas do dia a dia de sua família, demonstrando que esta tem um rito, tem um senso de obediência de filhas para pais, como também uma ordem hierárquica de valores, tradições e costumes (SOUZA & KRAMER, 2003; SOUZA, 2003), além da capacidade de sua irmã de ser uma leitora sonhadora, emotiva e viajante no texto (TFOUNI, 2010). Desta forma, os sentidos do discurso analisado articulam leitura e família,

leitura e religião/espiritualidade, leitura e livros em uma espécie de *continuum*, propomos, entre eles a ponto de dar-nos a impressão de que uma instância não sobrevive sem o papel desempenhado pela outra.

Ao analisarmos o referido “modo de enunciação”, tomando como dado, por exemplo, as aulas observadas, percebemos os professores trabalhando nas citadas aulas textos com conteúdos que fazem parte do cotidiano, da cultura e do interesse dos alunos. O discurso dos professores, uns mais, outros menos, alinhava-se às regras das comunidades (geral e escolar) onde estão situados os alunos. No caso dos professores LR e OQ, principalmente esta, atuam em comunidades mais conservadoras, por isso entendemos que seus discursos também, de certo modo, alinhavam-se um pouco mais a essa questão de conservadorismo, mesmo que de forma bem sutil. E quando falamos nesses discursos dos dois, a esta altura, consideramo-los não só em sua relação com a seleção dos textos usados nas aulas (Cf. quadro 4), mas também ao tratamento dado aos mesmos.

Portanto, as regras que governam ou gerem as instituições são, assim, as mesmas adotadas pelo discurso que constitui os relatos e as práticas de aula. Os discursos dos professores edificam-se, por conseguinte, em partes sobre a mesma lógica institucional da família, da escola, da igreja e demais instituições, apresentando FDs idênticas e, em alguns pontos, diferentes ou destoantes. Isso é esperado, já que à medida que somos o que a história de vida nos fez ser, somos também (re)construtores dessa história, por isso que ela tem suas dispersões e muitas possibilidades de sentidos e, assim, vai estendendo os braços ao longo do percurso e captando das margens ao centro algo que conduz à (re)construção, à (des)construção. Desta forma, permitam-nos retomar algo já dito, o mundo dos professores, as instituições de onde eles provêm e a história de vida e de leitura que eles narram imbricam-se numa mesma enunciação, ou seja, o discurso do professor, as imagens de si, da leitura e de sua prática de ensino centram-se em suas vivências provenientes da relação com a família, a escola, a comunidade, os universos diversos de onde ele se constituiu e foi (re)constituindo seu dizer e suas práticas.

Consideramos bem pertinente trazermos um exemplo de um *corpus* relacionado ao ensino sobre o qual o autor francês analisa esse laço semântico entre discurso e funcionamento institucional, a saber: os livros didáticos da chamada 3ª República. Assim, ele afirma:

As pesquisas que realizamos sobre esse tema nos levaram, com efeito, à conclusão de que existia uma relação crucial entre o conteúdo dessas obras e a instituição escolar na qual elas eram produzidas e consumidas: esse

discurso não falava do mundo a não ser remetendo ao mundo escolar no qual ele era considerado (MAINGUENEAU, 2008b, p. 127).

Concordamos também com o autor quando ele ainda coloca na mesma página que a organização concreta da vida escolar, como estruturação da sala de aula, disposição do mobiliário, os horários, entre outros elementos, também influem na imbricação do discurso e instituição escolar. E acrescentamos: esses, mas também outros fatores, como realidade socioeconômica dos alunos e da região onde vivem, tantos outros pontos vão influenciar, orientar e instituir o discurso docente. Por este ângulo, podemos dialogar com o autor, quando diz:

A polissemia de um termo como *ensino* tem aqui sua plena justificação, referindo-se ao mesmo tempo a um saber e a um conjunto de práticas, de instituições. Compreende-se que esse discurso não tenha podido legitimar plenamente a 3ª República, a não ser definindo-a como fundadora da Escola e dizendo que o ‘progresso’ consiste em exibir a imagem triunfante da ‘escola de hoje’, oposta à escola de outrora’, carregada de toda a negatividade (Op. Cit.).

Temos um trecho, entre outros, da história de vida de cada participante do nosso estudo que dialoga com a citação referente ao *corpus* analisado pelo autor francês. Ao escrever sobre a maneira como ensina nos dias de hoje, cada professor revela que não o faz mais como outrora, que houve razões para mudanças no ensino de leitura que pratica. Assim narram:

FRAGMENTO 13: RD, Apêndice 2A, Categoria B, Item 4.

Antes eu voltava minhas aulas para o ensino da gramática; hoje procuro explorar muito mais a leitura, a compreensão e a produção textual.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 14: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 4.

As leituras feitas, as pesquisas desenvolvidas e os cursos de pós realizados me possibilitaram um novo olhar sobre o ensino de leitura. Acredito que descentralizei o sentido do texto àquilo que eu entendia como certo ou ao papel de protagonizar um sentido para o autor do texto e incentivar os alunos a tomar como verdadeiro. Hoje, trabalhamos com gêneros que carregam certas funções e tendências, os quais serão interpretados por sujeitos sociais.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 15: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 4.

No início da minha prática docente, os alunos do ensino médio não tinham livros, logo as aulas eram voltadas quase que exclusivamente para a gramática normativa. Não era possível aulas de leitura e interpretação, pois não havia recursos para isso. A nova concepção de leitura recomendada pelas instituições escolares e a disposição de recursos foram responsáveis por essa mudança.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 16: OQ, Apêndice 2D, Categoria B, Item 4.

Uma das principais coisas que aprendi no decorrer dos anos foi escutar mais o aluno, deixar que ele exponha suas impressões, questionamentos e opiniões a respeito de tudo o que se fala em sala de aula. Eu costumava dar minhas aulas como se estivesse sozinha. Hoje, eu entendo o quanto isso é ruim. Comecei a sentir falta da participação dos alunos nas minhas aulas, e essa ausência, para mim, denotava falta de interesse. Alguns profissionais mais experientes também me auxiliaram muito nesse processo de aprimoramento da prática docente.

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

Observamos que todos os professores, cada um a seu modo de enunciar (MAINGUENEAU, 2016a, 2008a, 2008b), fazem-nos abstrair vários sentidos para o ensino, desta forma, várias imagens (AMOSSY, 2014) que corporificam o professor e se reverberam no ensino de leitura por ele viabilizado e nas práticas institucionais que subjazem o referido ensino. Só para ilustrar essa assertiva, comparemos os discursos de RD e GS, por exemplo: RD afirma que hoje prioriza o texto e sua compreensão, antes, a gramática – esta narração passa realmente a ideia da valorização e compreensão do texto triunfando sobre a gramática, o que não foi visto nas aulas observadas da professora; GS mostra-se no relato e revela-se nas aulas com uma imagem de si (AMOSSY, 2014) ou ethos (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2008a, 2008b, 2002, 1997) de ensinante, cuja formação lhe fez realmente, hoje, praticar um ensino muito mais voltado para o texto, a valorização do gênero, a criticidade, ou seja, um trabalho revelador de um ensino melhorado e de acordo com o que lhe propiciou as instituições que contribuíram para sua formação (Cf. quadro 2), especialmente às que subjazem seus estudos de pós-graduação, segundo ele mesmo afirma.

É dessa forma que o discurso dos professores apresenta-se como uma coexistência de “textos” que o constitui como uma enciclopédia coordenada por um conjunto de informações advindas de vários escritos: textos que embasaram e que construíram as histórias de vida e de leitura deles e os conhecimentos ali transcódificados, lembrando que um texto é carregado de discursos. É assim que o interdiscurso constitui-se como a gênese do discurso, e entre tantos e tantos discursos está o do professor. Surge-nos de tudo isso uma incógnita: poderíamos considerar a vida leitora dos nossos participantes inserida nessa cultura de saberes tão diversos? E também apta à formação de novos leitores nessa perspectiva? Se dissermos que sim, talvez estejamos caminhando ou pela via do comodismo pelo que se tem e pelo que se é ou pela via da demonstração de que estamos satisfeitos com a realidade atual na crença de que os professores leem o suficiente para suas formações e práticas institucionais enquanto docentes e cidadãos. Se dissermos que não, admitiremos que temos uma realidade de ocorrência de leitura, sim, porém não com um caráter de leitura vasta, enciclopédica, voltada para uma significativa quantidade e qualidade. Observando os relatos, encontramos uma

sequência da narrativa dos professores dizendo se suas vivências de leitura na família, comunidade e escola foram ou não suficientes para a sua formação enquanto leitor e professor de língua portuguesa, mais precisamente de leitura:

FRAGMENTO 17: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3. [Grifo nosso].

Mesmo que **não** tenham sido suficientes, ajudaram-me bastante; pois através da leitura pude compreender, interpretar e analisar textos e situações-problemas de todas as áreas do conhecimento.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 18: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 3. [Grifo nosso].

Não foram suficientes, mas algumas serviram para me tornar mais curioso. Só o acesso ao ensino superior me trouxe outras curiosidades que colaboraram para os estudos de pós e o pensar em trabalhar leitura como um processo de construção.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 19: LR, Apêndice 2C, Categoria A, Item 3. [Grifo nosso].

Enquanto leitor **sim**. Enquanto professor, de língua portuguesa **não**. Pois durante todo o ensino fundamental e médio eu me dediquei mais à matemática. Só depois do ensino médio e na escolha do vestibular é que eu dei preferência ao português. Então, a partir daí eu tive que ampliar o meu campo de leitura.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 20: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 3. [Grifo nosso].

Creio que **sim**. Por mais que meus pais não fossem os leitores mais assíduos que conheço, a profissão deles (pastor e professora) exigiam e exigem leitura. Vivi e ainda vivo nesse meio. Não há como não ser estimulada, de alguma forma, a ler. Com relação às situações de leitura fora da escola ou de casa, não recordo ter tido algum incentivo. Pelo menos, não participei de nenhum projeto de leitura articulado pelas prefeituras ou quaisquer organizações e instituições por onde passei. Contudo, o razoável incentivo que tive de leitura me fazia gostar e me sair bem nas atividades de linguagem. Consequentemente, foi mais fácil decidir pela docência de língua portuguesa.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

O(s) “sim(ns)” nos leva(m) a conjecturarmos um ideário ou imagem de leitura não enciclopédica e de limitado acervo e um **ethos de leitor** (Cf. seção 2.4) dialógico a essa conjectura; o “não”, cremos, veicula um ethos de leitor que precisa de ampliar sua enciclopédia, seu acervo, suas práticas de leitura, vencendo, com isso, as históricas faltas de condições, de tempo e de incentivo para o ato de ler, como eles mesmos reclamam, em outros trechos de seus relatos, destas históricas faltas.

Quando os professores propõem-se a narrar suas histórias, além de reviverem os fatos que encenam seus trajetos de vida e de leitura, eles definem papéis enunciativos próprios de suas vidas, vestem-se desses corpos e enunciam de tais instâncias subjetivas (MAINGUENEAU, 2015a, 2014, 2008a), as quais se relacionam aos temas, aos conteúdos e à enunciação de seus textos. É a passagem do discurso da vida vivida para o da vida narrada. Por

exemplo, as imagens ou ethos de entusiasmo, autoridade, compromisso e seriedade do professor GS observadas nas aulas em que estivemos presentes como observadores (Cf. Quadro 4), mostram uma discursividade diferente da professora OQ que, por sua vez, é representada em suas aulas observadas (Cf. Quadro 4) – além de autoridade, compromisso e seriedade – por uma soma entre mansidão, tranquilidade... . Pudemos perceber isso claramente nas aulas observadas. No entanto, cada uma dessas imagens tem suas características e eficácias discursivas peculiares. O entusiasmo de GS que, nas aulas observadas, é bem mais nítido do que nos relatos, por exemplo, é tamanho que chama a atenção do público, desperta-o, gera curiosidade por desbravar as capas de revistas (Cf. Quadro 4) analisadas pelo professor que, de princípio, podem até passar a impressão de que dizem pouco, no entanto dizem tanto, mas tanto, que o tempo das aulas pareceu pouco para a referida análise.

O entusiasmo docente acaba por criar no público, postulamos, um gosto pela leitura, pelo menos foi isso que pudemos constatar nas aulas que observamos. Isso nos foi demonstrado na prática das cinco aulas de GS por meio do tratamento teórico e prático que o professor dava às referidas capas, trabalhando nelas suas estratégias linguístico-discursivas, intertextualidade e produção de sentidos no referido gênero. Isso era feito considerando a leitura como uma “prática social” (KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008) em todo o transcorrer das aulas observadas, realizando-se nestas uma “importante experiência” com o outro - o aluno - em uma situação “face a face [...], que é o caso prototípico da interação social” (BERGER & LUCKMANN, 2009, p. 46), o que demonstrava uma aula participativa, rica em debate e compreensão crítica das capas, ou seja, presenciamos uma discursividade na prática do professor e a projeção de um ethos de entusiasmo instigador e influenciador, percebemos, do público ouvinte.

Convém - para fecharmos essas considerações que seguiram do discurso à prática discursiva - ressaltar com Maingueneau (2008b, p. 135) que “não há, inicialmente, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, por fim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias”. **Não há nada exterior ao discurso, tudo lhe é constitutivo e tudo se constitui ao mesmo tempo**, daí a razão de o autor propor que se defina o objeto discurso muito mais como “prática discursiva” do que como discurso, “seguindo nisso em parte, a visão de Michel Foucault, que introduz precisamente esse termo para referir-se ao ‘sistema de relações’ que, para um discurso dado, regula as localizações institucionais das diversas posições que o sujeito de enunciação pode ocupar” (Op. Cit., p. 136). Essas posições são quem o definem como o sujeito discursivo, não empírico, que é responsável pelas cenas enunciativas instauradas na/pela

prática discursiva. Passemos, então, a tratarmos um pouco sobre tais cenas, mais precisamente a cenografia construída pelos relatos.

2.2 CENOGRAFIA COMO CENA ENUNCIATIVA DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

As teorias da enunciação linguística tendem a dar um importante papel à **reflexividade enunciativa** empreendida pela atividade discursiva. A semântica, por sua vez, fortemente marcada pelas vertentes pragmáticas, atribui um importante papel ao **contexto**. E as disciplinas cujo objeto é o “discurso”, entre elas a análise do discurso e a análise da conversação¹⁶ (MAINGUENEAU, 2016a), dão relevância aos **gêneros discursivos**, às **instituições de fala**. Entendendo que por meio de tais instituições - (re)observemos o que foi descrito na seção anterior - é que se dá a “articulação entre os textos e as situações nas quais são produzidos” (Op. Cit., p. 249), citação que bem resumidamente retoma o que foi discutido em 2.1.1 e o que é proposto pelo teórico francês também em Maingueneau (2008b).

Dada a articulação e influência que ocorre mutuamente entre essas abordagens – teoria da enunciação, semântica e teoria do discurso – é que questões como, segundo Maingueneau (2016a, p. 249), “‘situação de enunciação’, ‘situação de comunicação’ e ‘contexto’” se confundem, tornando-se, por muitas vezes, difícil de se distinguir ou de se estabelecerem limites. Na página seguinte o autor diz que:

Na realidade, na teoria linguística de Antoine Culioli, que a conceituou nos anos 1960, na sequência de Émile Benveniste, a situação de enunciação não é uma situação de comunicação socialmente descritível, mas o sistema no qual se definem as três posições fundamentais do enunciador, do coenunciador e da não pessoa (MAINGUENEAU, 2016a, p. 250).

Cumpra-nos, assim, a reflexão: como enunciados que são, os relatos dos professores implicam uma situação de enunciação. Se olharmos apenas para o tempo e lugar em que foram produzidos, correremos o provável risco de reduzi-los ao estudo de sua situação de comunicação, ou seja, veremo-los como um instrumento mais de informação do que de encenação discursiva com todas as adjacências que seu interior pode cenografar. Assim, é possível compreender o discurso vendo a cena de enunciação que ele evoca, em outros termos: “O quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se

¹⁶ Vale ressaltar que Maingueneau (1997) argumenta que conversas cotidianas não podem ser concebidas como objeto de estudo da AD, já que não podem ser consideradas discurso. Já na obra *Discurso Literário* (2016) ele coloca a análise da conversação como uma disciplina do discurso.

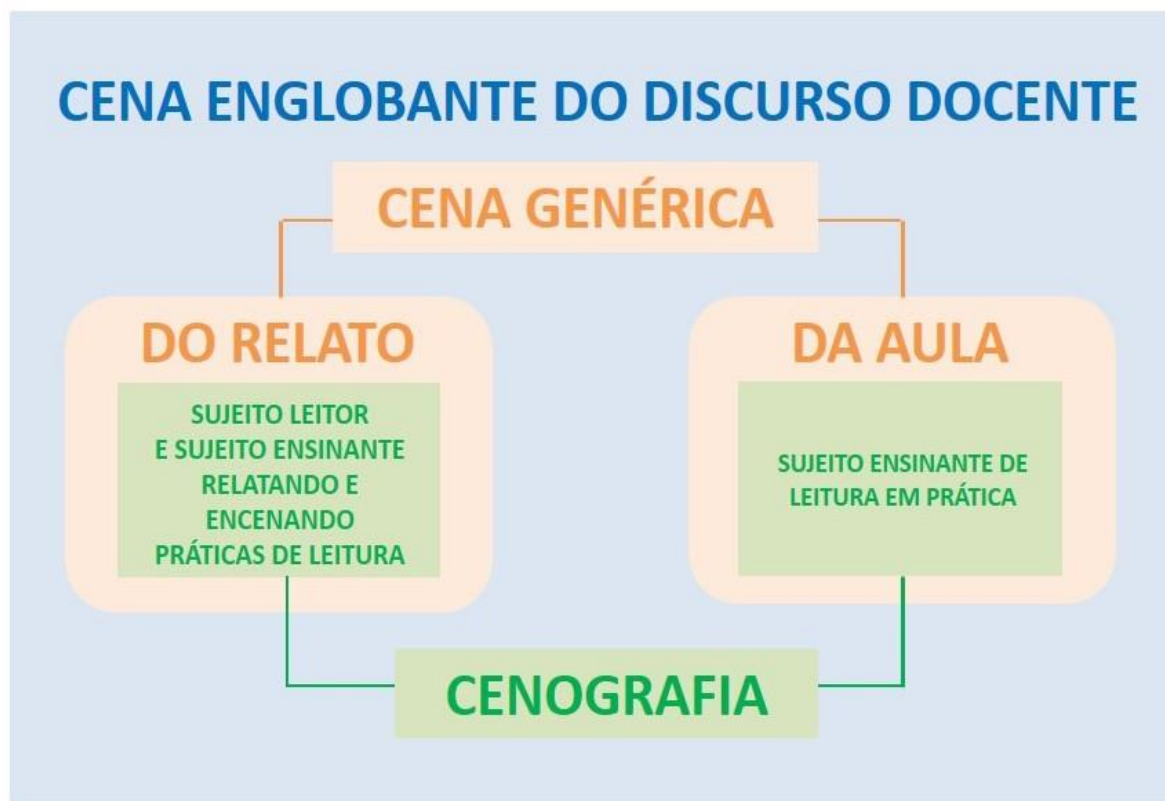
desenrola” (Op. Cit.). Ou seja, entendemos que os relatos são textos na perspectiva desse autor, correspondem a rastros deixados pelo discurso, os quais encena uma fala, e acrescentamos: um dizer, um contar, um representar, um viver, um rememorar e, como nos faz entender Berger & Luckmann (2009), um teatralizar a vida real, cotidiana. Tal encenar fez-nos buscar uma compreensão entre várias das obras do autor francês da AD quando defende que o ato enunciativo dá-se em três cenas (MAINGUENEAU, 2016a, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2002, 1997).

As três cenas de que trata o autor são a **cena englobante**, a **cena genérica** e a **cenografia**, uma complementando a outra, ao mesmo tempo em que tem, cada uma, sua realização e configuração próprias. Por englobante, entendemos a cena que diz respeito ao **tipo de discurso** a que se vincula o enunciado. Em nome de que fala o político, o papa, o juiz de direito, o professor, tantos mais, que no exercício de suas profissões produzem, respectivamente, discursos dos tipos político, religioso, jurídico, docente, falando, cada um, em nome da política, da religião, do direito ou da jurisdição, da educação ou do aparelho escolar, ou seja, falam interpelados ou conduzidos por um tipo de discurso que equivale à cena englobante ou a compõe, o que nos faz também lembrar Marcuschi (2008) ao tratar da expressão **domínio discursivo**, que entendemos ter uma equivalência à **cena englobante** proposta por Maingueneau (2016a, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2002, 1997).

Transpondo tais fundamentos para nossa pesquisa, entendemos que os relatos ou narrativas dos participantes pertencem à **cena englobante do discurso docente**, mais precisamente representada pela **cena genérica do relato autobiográfico**, assim como o que proferem ao ministrarem suas aulas também pertence à referida cena englobante do discurso docente, no caso representada por a respectiva cena genérica de uma aula. Isso ainda nos faz lembrar da noção de campo de Bourdieu (1997), que representa um espaço simbólico no qual os agentes e suas lutas determinam, validam e legitimam suas representações. Da mesma forma, a nosso entender, o discurso docente e a cena englobante que ele instaura delimita o espaço simbólico representado pelo campo educacional.

O esquema a seguir é uma tentativa de sumarmos uma visão de como se situam as três cenas no contexto geral da cena enunciativa.

Esquema 1 – Cenas Enunciativas e Discurso Docente



No topo do esquema, propomos a cena englobante do discurso docente demarcando seus aspectos e poder globalizante; logo em seguida, mais especificamente, as cenas genéricas pertinentes ao relato autobiográfico (Cf. será retomado na perspectiva de sua cena genérica, o que norteará e desenvolverá o percurso da seção 4) e à aula. Depreendemos que a cenografia é a cena que nos faz imaginar, bem strictamente, o professor, como que em um palco, lendo e ministrando aulas (cenografia intrínseca ao relato) e ministrando aulas (cenografia intrínseca às aulas observadas).

Quando enunciamos, isso não ocorre através da cena englobante, mas sim por meio de um gênero de discurso que participa da referida cena. Marcuschi (2008, p. 161) corrobora tal assertiva quando diz que “toda e qualquer atividade discursiva se dá em um gênero”. Bakhtin (2011), especialmente na seção que escreve sobre “Os gêneros do discurso”, não só define e categoriza-os, mas também defende o estatuto e a essencialidade deles nas atividades discursivas diversas do diálogo social. Seguindo esse raciocínio, a mencionada cena englobante não é suficiente para a realização e efetivação do ato discursivo, do ato verbal. Se tal ato se realiza por meio dos gêneros, então, podemos falar, pautados em Maingueneau (2016a, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2002, 1997), de cena genérica. A realização do ato

discursivo, então, por meio dos gêneros, depende de observar certas condições de enunciação: I) enunciador deve selecionar o gênero adequado ao público e à situação de enunciação; II) quais os possíveis embates e/ou expectativas que podem mediar o processo enunciativo; III) quais normas sociais de uso devem ser levadas em consideração; IV) também tempo e lugar, como já foi discutido, em que está ocorrendo a enunciação.

No caso do gênero relato, como foi uma necessidade veiculada pela pesquisa e, destarte, sugerido pelo pesquisador, não foi um gênero escolhido pelos participantes. Ocorreu algo que destoa os citados participantes de parte da primeira condição de enunciação elencada, no entanto, mesmo não tendo sido eles a escolherem o gênero relato, continua sendo deles a atitude de adequarem-se ao público leitor e à situação de enunciação, aos objetivos da opção da pesquisa e do pesquisador pelo relato, terem consciência de que é deles a responsabilidade de responderem pelo que narrarem, além de terem que se adequar às demais condições: II, III e IV. O certo é que, mesmo empiricamente, é sabido de todos que o público cria expectativas do autor e este deve levar em conta quem é esse público antes e durante o processo enunciativo.

Maingueneau (2016a, p. 252) diz que: “Tudo o que a noção de cena englobante diz é apenas que certo número de gêneros do discurso partilha do mesmo estatuto pragmático e que a apreensão de um texto ocorre por referência a este estatuto”. Significa que um texto cujo estatuto participa de uma tipologia ou de um domínio como o político, por exemplo, possa fazer parte de um domínio como o administrativo. Marcuschi (2008, p. 167-168) traz exemplos de domínios discursivos fazendo parte de outro. Um deles de um texto da *Folha de S.Paulo*, cuja caracterização é a de artigo opinião, criado por Jozias de Souza, sob o título “Um novo José”, o qual é intertextual a um poema de Carlos Drummond de Andrade.

O leitor vê os fatos, compreende e incorpora não pela cena englobante, mas pelas cenas que o texto lhe possibilita construir. Um texto sobre a história de vida, cujo estatuto pragmático podemos dizer que seja do tipo narrativo, pode ser contado por meio das cenas genéricas da poesia, do diário, do memorial. Seja qual for o gênero e sua respectiva cena genérica, “a cena na qual o leitor vê atribuído a si um lugar é uma cena narrativa construída pelo texto, uma ‘cenografia’. [...] o texto lhe chega em primeiro lugar por meio de sua cenografia, não de sua cena englobante e de sua cena genérica” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 252). Esta cenografia tanto constitui o texto como por ele é constituída, além de que ela define os papéis ou estatutos do enunciador e do coenunciador, define o tempo e o espaço da enunciação que se delineia (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2014).

Segundo o autor, a noção de cenografia remete-nos, pela origem da palavra, a duas outras em interação: à de “**cena**”, **noção teatralizada**, e à de *grafia*, não no sentido das oposições entre os modos falado e escrito, mas sim uma **grafia** no sentido de “**processo fundador**”, aquela *grafia* que ao tempo em que inscreve o texto legitima-o e mostra sua conexão com outras enunciações com as quais ele se relaciona e se dá a novos empregos. **A grafia aqui é tanto quadro como processo**; logo, a cenografia está tanto a montante como a jusante da obra: é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que em troca ele precisa validar através de sua própria enunciação (MAINGUENEAU, 2016a, p. 253).

Os relatos dos professores são autobiográficos não apenas por contarem suas próprias histórias, mas também pelo modo como vão conduzindo e instituindo o processo fundador de suas memórias, relacionando-se a enunciações de fatos que tais memórias os fazem recordar, reportando-se a suas intimidades, aos seus valores, às coisas próprias e privadas de sua vida. É isso que o torna um relato de si, uma autobiografia. As cenas de fala que nos fazem pressupor são efetivadas pela maneira como eles conduzem os enlaçamentos de suas histórias. A cenografia que os professores nos levam a construir parte das origens de suas memórias, da filiação de suas histórias com muitas coisas possíveis de pressupormos que possam ou não ter ocorrido em suas vidas. Assim, essa cenografia “forma unidade” com o curso da vida dos professores, trajeto este que sustenta a encenação discursiva ou cenografia (Op. Cit.).

O quadro montado na cenografia das histórias de vida incide sobre várias formas de concepção de leitura, de sentimentos em relação à família, à escola, aos professores que tiveram quando eram alunos, às aulas, à leitura, à (não)aprendizagem, à formação, à profissão.

A sequência dos relatos para/de todos os participantes é a mesma, até porque eles receberam um roteiro para nortearem a sequência de suas narrativas, o que, desta forma, auxiliou-os a lembrarem de pontos importantes que, como pesquisadores, precisávamos ter acesso. E a cenografia que se desdobra da vida de cada um deles na referida sequência tem proximidades umas das outras em alguns pontos, mas também são diferentes em outros, por exemplo: As ações que vão marcando a vida de leitura dos participantes apresentam-se como bem estáveis ao longo da cronografia do percurso, mas quando chega ao exercício da profissão, todos encenam, em suas alegações, uma época de instabilidade (ou fragilidade) em que suas dedicações à leitura aparecem como escassas por falta de condições, especialmente de tempo, de horas para se dedicarem a elas. Essa limitação em relação à falta de tempo, por exemplo, aparece nitidamente quando da época do exercício da profissão e não aparece quando da época anterior. Nesse período, o escasso acesso a livros marca uma realidade da

vida (BERGER & LUCKMANN, 2009) em que cada um vivia, ao longo de suas histórias de leitura, contextos de escassez e de baixas oportunidades.

Não é muito diferente a vivência deles: GS precisava de aproveitar jornais que clientes deixavam na venda de seu pai; OQ dependia de livros emprestados da biblioteca pública; RD passava vontade de ler livros determinados e não os lia por falta de acesso e de recursos financeiros (Cf. apêndices 2). Essas são cenas que marcam as experiências vividas por eles quando crianças e adolescentes em suas formações básicas, e também acabam fazendo-nos imaginar aspectos social, histórico, cultural, linguístico e também geográfico que determinavam suas vidas de leitura.

E como todo texto, os relatos estudados são escritos para alguém, em um certo lugar e em uma dada época e situação. Isso, de uma forma ou de outra, vai ser observado por quem enuncia. No caso, os textos estão sendo escritos para uma pesquisadora, os enunciadores estão cientes de que suas identidades estão sendo preservadas e serão ocultadas por exigências éticas da pesquisa. Embora a pesquisadora tenha buscado deixá-los bem à vontade, por saberem que estão sendo analisados, o mais provável é que não se permitam a si mesmos a liberdade para se exporem tão à vontade, para extrapolar em suas memórias e contarem tudo que viveram ao longo de suas histórias, logo a interferência do pesquisador nos dados já é um ponto reconhecido por vários autores, por exemplo, da metodologia de pesquisa, entre eles Bauer e Gaskell (2015), Demo (2007) e Yin (2016). Do que nos foi narrado, buscamos, por meio dos efeitos de sentido (MAINGUENEAU, 2016a, 2015b, 2014) das narrativas enquanto discursos, analisar como eles adentraram em seus próprios mundos, descrevendo a imersão do seu jeito próprio de encararem e encarnarem a realidade do ensino e da história vivida, como também suas experiências hoje como educadores.

Toda essa relação entre seus enunciados e a situação de enunciação vão caracterizar a cenografia: quem eu sou ou o que eu demonstro ser quando escrevo minha autobiografia. cremos que cada interlocutor tenha tido a pretensão de mostrar suas histórias, suas dificuldades, seus avanços na vida e na profissão e sentiram-se, de certo modo, livres para isso, pelo menos deixam implícito isso em suas narrativas.

Os participantes narram ao pesquisador, coenunciador específico no caso, contribuindo com suas histórias, verdades e vivências, construindo um cenário de vida de leitura que é reflexo do trajeto da realidade do país, como pontuamos um pouco mais adiante. As páginas do relato funcionaram como um espaço cenográfico ou palco oportuno para suas histórias que chegam até a ter característica também de desabafo, o que é compreensível, a nosso ver, logo é impossível falar de si sem externar sentimentos mais íntimos, singulares e

profundos. Os relatos se apresentam como uma espécie de autobiografia mesmo, falam de si, escrevem sobre si, fazem valer o propósito desse gênero, mas é pela cenografia que criamos as imagens postuladas, não pelo gênero relato em si. Essa cenografia contempladora e/ou projetadora dos *ethé* de leitor e de ensinante que postulamos e que emergem do discurso dos professores acaba por trazer à tona reflexões também sobre a política educacional brasileira, a qual sumariza as decisões que o Estado, enquanto Poder Público, tem tomado em relação à educação, e nesta centra-se a leitura e o ensino de leitura, entre outras áreas. Saviani (2008, p. 7), examinando o alcance das medidas educacionais que o Estado brasileiro tem tomado, afirma que há muitas questões marginalizadoras da educação que merecem ser observadas:

As várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente.

A reflexão só confirma e explica entraves esboçados pelas histórias dos docentes quanto ao acesso que tiveram à leitura escolar quando alunos e agora as condições que recebem para atuarem como professores. Basta atentarmos para as dificuldades (inclusive já mencionadas e transcritas nesta seção 2) que narram em seus relatos (Cf. apêndices 2), as quais estão resumidas por nós no quadro 6 (Cf. seção 2.4.2), para revivermos pelo menos parte das “limitações” afirmadas e corroborarmos a citação do autor.

Os entraves e dificuldades esboçados pelos enunciadores durante o trajeto de suas histórias fixam e estruturam a cenografia de que, de fato, estamos aquém dos níveis de leitura esperados para um país que é leitor, que não apresente “a histórica resistência das elites” e a “descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado”, cuja figura do professor é valorizada, respeitada e bem cotada socialmente, já que recebe suporte e condições em sua formação e em sua atuação para desempenharem um ensino de qualidade. Vale ressaltar que essa elite, como também as medidas educacionais continuam atuantes como sempre, não cessam de encenar entraves e perpetuar o modelo inoperante, em larga escala, de busca de melhoramentos por uma educação que funcione e por um ensino de leitura, não só o de leitura, que promova letramento(s).

Ao ler os relatos, o pesquisador sentiu os enunciadores bem próximos dele como coenunciador ou destinatário, ou seja, as narrativas – quer queira, quer não – estabeleceram uma **relação de proximidade** e, daí, também de confiança, de confissão (não de culpa), de partilha, de compartilha, de relato de uma experiência que valeu a pena rememorar-la à medida que (re)viveram, (re)experenciaram e (res)significaram cenas importantes de suas vidas, mas que poderia ter sido diferente se, por exemplo, vivessem em um contexto e em uma nação cuja política educacional vislumbresse uma educação comprometida, funcional com vistas ao progresso e crescimento da nação dos pontos de vistas socioeconômico, cultural, linguístico, tantos mais. Prova disso é que quando indagados sobre **Leitura no universo escolar** (Cf. quadro 5), mais precisamente no quinto ponto do item grifado, espaço em que pedimos para relatarmos “Rememórias sobre os cenários social, histórico, linguístico e cultural da política educacional brasileira desse período da aprendizagem e desenvolvimento da leitura em sua vida” (Cf. Apêndices 2), assim se pronunciaram:

FRAGMENTO 21: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3.

Minha família não tinha bom poder aquisitivo, às vezes, sentia vontade de ler determinados livros, mas era impossibilitada.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 22: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 3.

O período inicial de aprendizagem e desenvolvimento da leitura foi simultâneo ao período de ditadura militar e, é claro que eu não sabia disso. Assim, não foi possível desenvolver um senso crítico mais avançado, dado que os textos não propiciavam nenhuma reflexão.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 23: LR, Apêndice 2C, Categoria A, Item 3.

Entendo que o momento vivido em minha vida escolar não proporcionava desenvolver a competência comunicativa dos alunos, pois as práticas nos limitavam à superfície textual. Penso que os professores não tinham tanto acesso ou não priorizavam as teorias linguísticas, as teorias sobre ensino de leitura.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 24: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 3.

Era um contexto bem mais tradicional que o de hoje. Havia mais respeito pelos mais velhos e pelos professores, mais valorização da leitura e escrita nos lares, mas ainda não havia espaço para alguns questionamentos e discussões, devido haver muitos tabus quanto a alguns assuntos. Também não havia tanto acesso à leitura como hoje, especialmente nas cidades pequenas e zona rural.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Baixo poder aquisitivo da família, por isso não tinha como investir em livros; formação deficitária do professor para prover um ensino funcional e socialmente prático; ditadura militar como movimento político desvinculador de bases educacionais acessíveis,

críticas e de respeito às demandas populares; política de desvalorização da leitura e da escrita. Esses quatro pontos, cremos, podem sumarizar e representar, em linhas gerais, o abuso ou descaso promovido pela política educacional brasileira estampado na discursividade dos professores, a qual tem um estreito diálogo com o que argumenta Saviani (2008). Pertinentes às palavras desse autor, mas não mais concretas do que a fala dos professores que viveram na prática o descaso transcodificado para os relatos, logo os docentes falam de si, do que prova(ra)m, vive(ra)m e sofre(ra)m as consequências.

A enunciação que constrói a cenografia do discurso de cada professor e que por ela é (re)alimentada faz fluir esse desdobramento autobiográfico de contação de si e, por esse viés, de uma realidade política que ganha voz nos discursos analisados e que vai continuar se pronunciando mesmo sabendo que mudanças nesse cenário podem não ser uma utopia, mas pressupõe-se que seja quase isso, tendo em vista que a repercussão política do Brasil a cada nova rodada de mandato(s) eletivo(s) apresenta-se, na maioria dos casos, muito mais como um retrocesso do que como um avanço a (re)considerar as demandas que (res)surgem.

Também convém refletirmos que a heterogeneidade constitutiva do interdiscurso que subjaz os relatos dos participantes demonstra que o espaço discursivo de onde falam os professores dá a eles a voz própria da FD da(s) comunidade(s) escolar e docente de onde ele fala quando o tema é leitura no universo escolar ao tempo em que se submetem às regras próprias de escritura de um bom texto.

Assim, por meio de uma cenografia própria a este tipo de discurso veiculado no gênero relato autobiográfico, eles se mostram e mostram suas histórias e suas visões sobre leitura e ensino de leitura no texto que escrevem, o qual, na verdade, é “o rastro de um discurso em que a fala é *encenada*” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 250).

Os aspectos que acabamos de discutir também mostram-nos que uma cenografia para efetivar-se depende de algumas prováveis marcas. Maingueneau (2016a, p. 255) apresenta-nos três que podem caracterizar essa cenografia: “**marcas textuais**” que não apenas dizem algo, mas mostram-no; “**indicações paratextuais**” como título, alusão ou referência a um gênero; “**indicações explícitas** que muitas vezes reivindicam o aval de cenas de fala preexistentes”. Os relatos não esboçam explicitamente que seus traços autobiográficos serão sustentados por uma cenografia que oscila entre paisagens da vida cotidiana e das condições de vida, da sua descrença em alguns aparelhos e/ou instituições, da singularidade de suas impressões sobre esses aparelhos ou instituições (escola, sociedade, academia científica), mas mostram claramente isso por meio de determinadas marcas textuais, a citarmos algumas passagens dos relatos, entre tantas outras lá, que exemplificam tais marcas:

FRAGMENTO 25: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3.

[...] como era aluna de escola pública, tinha dificuldade em adquirir livros.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

“Era aluna de escola pública” e “dificuldade...” são trechos que, a nosso entender, representam marcas textuais que mostram, textual e discursivamente, a falta de suporte didático e paradidático da escola pública, o que se configura como uma questão político-educacional de falta de investimento em reais condições de vida e de leitura no cotidiano de RD, também mostra a escassez de acesso a materiais para o ato de ler.

FRAGMENTO 26: RD, Apêndice 2A, Categoria B, Item 3.

[...] a falta de tempo, o corre-corre do dia a dia, acarretando na falta de planejamento para a execução de uma boa aula de leitura.
--

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Aqui é a mesma participante, mas dessa vez no exercício da profissão, tendo que trabalhar em várias escolas - o que gera o “o corre-corre do dia a dia” – e ministrar aulas em três turnos para poder garantir uma renda que atenda suas necessidades de sobrevivência junto com a família, daí não sobra tempo para “planejamento” e “execução de uma boa aula”. Inferimos isso por aqui pelas marcas explícitas do texto do fragmento 26, pelas turmas que RD registra no questionário como sendo as que ela ministra aulas nelas em 2016 (Cf. quadro 3, seção 1.2.1.1) – ano da nossa coleta de dados, mas também pelos diálogos informais que tivemos com a professora nas ocasiões da referida coleta, momento em que ela revelava a vasta carga horária de trabalho.

Outra passagem das narrativas, quanto às marcas discutidas, que nos chamou a atenção foi também uma de GS:

FRAGMENTO 27: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 3.

Entendo que o momento vivido em minha vida escolar não proporcionava desenvolver a competência comunicativa dos alunos, pois as práticas nos limitavam à superfície textual.
--

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

“O momento [...] não proporcionava desenvolver a competência comunicativa”, práticas limitadas à “superfície textual” são marcas textuais que refletem uma época cujo ensino de leitura centrava-se em um modelo descontextualizado e estrutural apenas, além de que remonta a situação de enunciação da história da educação, mais precisamente, do ensino de leitura que tem a leitura da palavra se superpondo à de mundo, não a de mundo à palavra como nos orienta Freire (2011), não a leitura como prática social como propõe Marcuschi(2008).

Quanto às indicações paratextuais, cremos que o simples fato de – no roteiro proposto para a construção dos relatos – termos sugerido para que eles evocassem “memórias”, “recordações”, “imagens” (Cf. apêndices 2) que têm de suas vidas de leitura em vários universos constituam-se como tais marcas paratextuais, e que também validam as cenografias de suas histórias. E, por fim, o que eles explicitam sobre a forma como praticam o ensino de leitura na categoria B dos relatos (Cf. apêndices 2), por exemplo, tem, de algum modo, um diálogo e um acordo com as concepções de leitura que afirmaram ter na categoria A dos mesmos relatos.

Quando enunciamos, estamos validando aquilo por alguma vivência já legitimada por se ter vivido ou por se ter convivido socialmente com ela, daí ser algo já validado sociodiscursivamente. A cenografia que construímos dos relatos representa, a nosso entender, um “diálogo” (BAKHTIN, 2011, 1995) com o que os relatos dizem, portanto, com o que encenam. As discutidas, mesmo tão sumariamente, “marcas textuais” e “indicações paratextuais” e “explícitas” são contributivas para a construção do ethos construído discursivamente (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2008a), o qual projeta imagens dos participantes como leitores e ensinantes de leitura. Como? À medida que mostram: as paisagens do cotidiano (BERGER & LUKCMANN, 2009) de vida, de leitura e de profissão deles; as dificuldades que afirmam enfrentar e que refletem na execução de suas aulas; também as revelações que fazem do tipo de ensino que receberam quando alunos, entre tantas outras demonstrações.

Os participantes são, de certa forma, coincidentes quando mencionam alguns gêneros que leram e/ou que leem, são coincidentes também em boa parte das primeiras leituras de suas vidas, como também na maneira como lhes foram oportunizadas tais leituras: “cartilhas” na vida de uns, outros mais o texto “sacro”, outros mais “jornais”, mas as limitações com que lhe era oportunizada a leitura não são muito diferentes na vida de um e de outro participante, tendo em vista os contextos em que viveram serem bem parecidos quanto às bases que fundam, legitimam, validam, fazem fluir e sustentam a cenografia de seus relatos, no entanto cada um seguiu a rota de suas próprias histórias.

Cremos, ainda, que os espaços para escrita e também as categorias elencadas no roteiro do gênero relato, tentando justificar tudo isso, tenham intervindo ou contribuído para que os participantes não perdessem a riqueza dos detalhes que seus discursos cenografam e, assim, nos dessem, pela situação de enunciação, suporte para o que estamos tentando analisar e discutir. Ao tempo em que relatam, escrevem sobre si, os participantes validam cenas e estas validam seus discursos, suas enunciações e as imagens que podemos conferir às práticas de

leitura e de ensino de leitura deles, as quais se mostram por meio de seus *ethé* de leitor e de ensinante de leitura. Podemos, assim, afirmar com Maingueneau (2016a, p. 257) que: “o que é ‘mostrado’, é especificado por essas indicações explícitas, que de certo modo tomam corpo através da própria enunciação que as sustenta”.

Por fim, quando GS, ao tratar sobre **leitura no universo acadêmico**, diz das fragilidades e lacunas dos conteúdos estudados sobre teorias linguísticas e sua aplicabilidade ao ensino de leitura (GS, APÊNDICE 2B, CATEGORIA A, ITEM 4); quando OQ, ao tratar sobre a **leitura no universo escolar**, diz das imagens “infelizmente” não marcantes que tem dos professores de leitura na escola, no período da sua infância e adolescência (OQ, APÊNDICE 2D, CATEGORIA A, ITEM 3), entre muitos outros pontos frágeis narrados por esses e pelos demais participantes. Podemos entender que eles não apenas dizem, mas mostram vivências que explicitam a gênese da limitação de seus mundos de leitura. Tais limitações, em outros pontos dos relatos, são mostradas como algo superável, tendo em vista a busca da superação idealizada e, na prática, buscada por eles, segundo relatam (Cf. apêndices 2).

Os fragmentos das narrativas supracitados de forma indireta e analisados são prototípicos dos participantes enquanto enunciadores falando do lugar de alunos e de um tempo que marca a curiosidade e a decepção de ambos os professores, no entanto a “*cronografia*” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 252) de suas falas é marcada pelo tempo da experiência já vivida e olhada como se olha uma cena agora encenada, não apenas vivida. Eles narram aí dramas de quando ocupavam o lugar de alunos, mas estando hoje, no tempo da narrativa, o qual marca o lugar de professores e de alguém que já viveu a experiência de ter uma aula de linguística sem aplicabilidade e de não ter nenhum professor marcante quando da época da educação básica. O exposto é para marcarmos que uma cenografia se efetiva no tempo e no espaço e os personagens encenam seus discursos a partir dos lugares de fala que ocupam. Destarte, cremos ser importante tecermos algumas linhas sobre este lugar, que nos dizeres de Maingueneau (2016a) configura-se como topografia que, a nosso ver, engendra as narrativas do início ao fim.

2.2.1 Topografias das narrativas e a construção cenográfica

A realidade da leitura no Brasil tem culminado em um livre curso de não melhoramento em níveis e em qualidade de leitura anos após anos, décadas após décadas, basta olharmos dados de pesquisas, por exemplo, como Retratos da Leitura no Brasil (2015), também os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2015, que mostram em relação aos três últimos anos em que a avaliação

foi feita – 2012, 2009 e 2006 – uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática (BRASIL, 2016a). Ressaltamos que esses dados estão descritos com mais precisão na seção 3 desta tese. Cremos, com isso, poder conjecturarmos que as narrativas autobiográficas analisadas só confirmam, pelas cenas de fala próprias do gênero relato, parte das causas que podemos visualizar como as que criam a cenografia que enreda o histórico de um país de poucos leitores, como também suas imagens de leitura com seus níveis limitados. É esse o caráter que se visualiza quando se abrem as cortinas dos relatos, na verdade um caráter que se instalou e se fixou no contexto local pesquisado e, provavelmente, no contexto nacional. Tal caráter é perceptível pela cenografia projetada a partir do que os professores revivem sobre suas dificuldades de ler e de ensinar a ler.

Diante do exposto e dos últimos excertos analisados, entendemos que cada professor ocupa vários lugares de fala, como já discutimos, na discursividade do enredo encenado. Quando o lugar ocupado é do cenário de suas famílias, passam-nos a impressão de que mesmo com poucas oportunidades, aparentam mais felicidade quanto ao ato de ler. Quando do lugar de alunos, com exceção de RD, os demais parecem não ter incorporado uma boa imagem das aulas a que foram expostos como alunos (Cf. apêndices 2).

E quando do lugar institucional de educadores, eles chegam ao ponto de que ser professor significa também ocupar um lugar ou uma posição social e discursiva que não lhe credita suporte ao tempo em que ele incorpora a responsabilidade que deve ter para exercer esse tal ensino de leitura. Isso é ser professor: é sair-se de si mesmo, do centro que se pensa que se é, como a “mandala” citada por Maingeneau (2016a, p. 255), para alcançar os sonhos do outro, do aluno, desse outro que compõe com ele os dois personagens básicos da enunciação discursiva de quem ora quer ensinar-aprender e ora aprender-ensinar em mútua relação. Assim, os participantes encontram na “*topografia*” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 252) familiar o espaço mais memorialisticamente feliz das primeiras oportunidades de leitura, e na topografia da escola, como professor, um lugar de dificuldades, evidentemente, dessa vez enfrentando um estatuto diferente do de aluno: o do professor, o sujeito agora responsável por fazer fluir o gosto, o prazer, a fluidez do ato de ler. Na época de aluno, uma representação tal tinha a leitura para si; na de professor, outra representação, suplantada e suplantante de uma nova imagem de leitura e também de sua atual imagem como leitor e como ensinante. É este o cenário que conseguimos criar a partir das cenas de fala que nos possibilitam os relatos. O professor, por conseguinte, é um enunciador legitimado por “excelência” (Op. Cit., p. 257) para transmitir um ensino de leitura sem suporte, e isso não macula o professor, se partirmos da conjectura de que ele é fruto do limitado suporte que recebeu, embora consideremos que

ele tem um outro papel nesse processo: o de superar os entraves e a falta de apoio e de treinamento, mas não pode também ser exigido que ele salve a pátria, a menos que a isso ele tente se propor.

As cenas de fala que emanam do discurso analisado provêm, assim, do mergulho dos sujeitos enunciativos, ao longo de suas vidas, no jogo das forças de poder pelas quais a sociedade, a família e a escola são atravessadas, submetidas e influenciadas. Inicialmente, pensamos que estamos lendo uma história de vida e de leitura, mas à medida que avançamos, a cenografia (ou as cenografias) do texto nos leva a outros lugares e a outras questões, entre elas: a política e a administração pública que subjaz a vida das pessoas, o papel das instituições que se inscrevem no discurso, a rememoração e a representação do antigo método das cartilhas como suporte de leitura e escrita, as políticas de ensino, a sociedade e a questão do letramento (não)escolar, tantas e tantas mais (re)lembradas ao longo desse texto.

A materialidade linguística (O texto) dos relatos, na verdade, é construída pelo espaço ocupado entre a cenografia que os relatos nos possibilitam ver e ler e a cenografia que os participantes vão (re)descobrimos e revivendo de suas histórias e de suas vivências. Por conseguinte, com Maingueneau (2016a, p. 264), propomos: “[...] a cenografia da obra deve, portanto, corresponder ao mundo que ela torna possível” e, acrescentamos, ao mundo que ela permite que se (re)crie e que se reflita discursivamente sobre ele quando caminhamos por entre as veredas do discurso e visualizamos os *ethé* que elas nos possibilitam projetar e incorporar. É, precisamente, sobre esses *ethé* que pretendemos continuar o presente texto, passando, inicialmente, por noções gerais sobre a referida categoria *ethos*, seguindo com esclarecimentos sobre o *ethos* retórico (ARISTÓTELES, 2013) e, em seguida, o *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2008a) – inspirador dos *ethé* de leitor e de ensinante de leitura propostos por nosso estudo.

2.3 O ETHOS EM DUAS CONCEPÇÕES

Antiga é a noção de *ethos* assim como o é a preocupação em estudá-la, em inseri-la em contextos do saber. Remonta a Grécia Clássica sua inserção entre os textos filosóficos, mas para a delimitação de nosso estudo apegamo-nos, mais diretamente, à *Retórica* de Aristóteles como texto que tematiza tal noção, tendo em vista a relação da proposta de Maingueneau à *Retórica*. De antemão, já refletimos sobre o fato de que, na verdade, essa obra não se apropria do termo *ethos*, como podemos conferir em Aristóteles (2013), mas de termos como “caráter”

(MAINGUENEAU, 2014, p. 70), entre outros, que acaba por conferir ao *ethos* o *status* de ser um dos elementos responsáveis, ao lado do *phatos* (paixões) e do *logos* (argumentos), pela persuasão que o orador pretende provocar no auditório quando discursa, lembrando que “orador” e “auditório” são as referências aristotélicas para os termos “enunciador” e “coenunciador”, também “locutor” e “público/plateia”, “emissor” e “destinatário”, respectivamente, adotados pelas teorias da enunciação e do discurso, conforme nos instrui Benveniste (2006, 2005), Flores & Teixeira (2013), Maingueneau (2016a, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997).

É mais precisamente nos anos 1980 que a noção de *ethos* passa a ser explorada na França. Entre os expoentes que a trabalham, temos: Ducrot debruçando-se sobre essa noção no contexto da enunciação (DUCROT apud MAINGUENEAU, 2015a) e Maingueneau na perspectiva discursiva (MAINGUENEAU, 2015a, 1997). Tantas perspectivas são possíveis pelo caráter interdisciplinar do termo e das noções para as quais ele se encaminha. Maingueneau (2015a, 2014, 2008a) desenvolve uma exploração sobre o *ethos* seguindo três pontos: o *ethos* retórico sob uma abordagem aristotélica; os problemas que se impõem quando se pretende “estabilizar esta noção” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 56); a noção de *ethos* em Maingueneau. Seguindo essa trilha, pretendemos chegar a abstrair, analisar e discutir possíveis contatos e distanciamentos das duas concepções, a de Aristóteles e a de Maingueneau, em nosso *corpus*, tonicamente nos relatos, mas também relacionando-as com algumas das aulas de leitura observadas dos professores participantes.

2.3.1 O *ethos* em Aristóteles e sua relação com os dados

A noção de *ethos* tal como a temos hoje teve seu reinício quando das questões relativas ao discurso, não propriamente dentro do quadro da retórica, assim argumenta Maingueneau (2015a). E temos, de fato, assistido a uma avançada repercussão da noção em várias áreas do conhecimento, as quais dão o tratamento que lhes interessa à noção. O autor francês deu início aos estudos sobre *ethos* por volta dos anos 1980 (Cf. seção 2.3.2). Ele coloca que uma das maiores dificuldades de se trabalhar com *ethos* é o fato de ser uma noção muito intuitiva. A ideia de que, ao falar, um locutor ativa em seu destinatário uma “imagem de si” (AMOSSY, 2014) ao tempo em que a controla enquanto vai desenvolvendo a enunciação, é algo, digamos que, trivial. Por constituir uma das dimensões da enunciação, é que com frequência recorreremos a essa noção, logo, a nosso entender, quando elaboramos um discurso, não apenas construímos conhecimento, na verdade, projetamos imagens do mesmo.

Dessa forma, cremos estar autorizados a pensar que o professor não transmite conhecimentos sobre leitura, mas sim imagens de leitura, de si como leitor e como ensinante de leitura. Entre essas imagens, as duas últimas, por serem imagens de si, são as que podemos categorizá-las como *ethé* (AMOSSY, 2014; MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2008a), no caso *ethé* do professor como leitor e ensinante de leitura.

Como a noção de *ethos* pode ser explorada no interior de disciplinas diversas, é importante o pesquisador, para tornar essa noção operacional e precisa, em função do corpus, dos objetivos, da pesquisa e de sua rede conceitual, privilegiar uma faceta ou outra da noção de *ethos*, dependendo do olhar que o dito pesquisador elegerá para seu estudo. Por essa razão, teorizamos o *ethos* primeiro em Aristóteles, dado que a noção de “*ethos* discursivo” de Maingueneau (2016a, 2015a, 2008a), na verdade, constitui-se como uma espécie de prolongamento da noção do *ethos* retórico aristotélico.

Dado o conjunto de empregos do *ethos* em Aristóteles, Maingueneau (2015a, p. 13) argumenta não ser possível estabilizar essa noção e ser mais viável entender o referido conjunto como “um nó gerador de muitos desenvolvimentos possíveis”. **O Objetivo da retórica aristotélica consiste em examinar o processo de persuasão** que se direciona não a esse ou a aquele indivíduo, mas a esse ou a aquele tipo de indivíduo. Ou seja, a impressão causada pelo *ethos* deve ser pensada considerando quem é esse citado tipo de indivíduo, suas características como destinatário, suas especificidades como ouvinte, seus prováveis interesses. O esperado é que os oradores, ao proferirem seus discursos, observem quem são seus ouvintes e suas prováveis realidades, crenças, princípios. Tal abordagem do mestre grego nos mostra um diálogo, ou seja, um ponto de contato do nosso estudo com ela quando nos propusemos a analisar os discursos docentes que subjazem suas narrativas e sua prática de sala de aula, já que ao darem aulas eles precisam considerar quem são estes indivíduos alunos, suas realidades, para assim poder proverem uma aula com vistas a atender o que de fato é cabível e compatível com o que e como deve ser proferido, com o que e como o público discente precisa aprender, ouvir, interagir.

Assim, na retórica “a prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 13). Dessa forma e nessa posição, o destinatário para quem é proferido o discurso deve atribuir certas características à fonte do acontecimento enunciativo, no caso o sujeito que emite a fala, o que nos leva a entender que esse *ethos*, o aristotélico no caso, está relacionado à enunciação em si e não a um

conhecimento “extradiscursivo” ou extraenunciativo que se tem sobre o “locutor”, sobre o sujeito de onde emana o discurso (Op. Cit.).

Conferindo Aristóteles (2013), não encontramos o termo *ethos* propriamente, mas localizamos o argumento de que o orador persuade pelo “caráter”, termo análogo ao *ethos* retórico, conforme postulado por Amossy (2014), Eggs (2014), Maingueneau (2015a, 2014). Essa persuasão é possível, conforme Aristóteles (2013), quando o discurso faz-nos ver o orador como alguém digno de fé, confiável, honesto.

O filósofo grego ainda coloca que tal imagem positiva de si mesmo é possível por três qualidades que o orador pratica-a ou demonstra-a no ato de seu discurso: a *Phronesis*, que significa **prudência**; a *aretè*, **virtude**; e a *eunoia*, **benevolência**. À medida que profere seu discurso, o orador se apegue a essas qualidades, se for preciso alterar verdades, ele o faz por todas essas questões ou por uma ou por outra. Para dar uma boa impressão, ele deve mostrar os traços de caráter que deseja fazer valer em sua fala não importando o grau de sinceridade.

Barthes (1970 *apud* MAINGUENEAU, 2015a, 2014) defende que, ao enunciar, o locutor revela-se como sendo este ou aquele sem ser explicitamente enunciado, ou seja, ele se envolve na enunciação, mostra-se como sendo bom, correto (ou não), mas sem dizer isso explicitamente. Inferimos isso ou aquilo do locutor pelo caráter que ele demonstra, que engendra na sua fala. cremos que ele vai se utilizando das três qualidades acima, vai dosando-as, considerando o público que o ouve.

Ducrot (1984 *apud* MAINGUENEAU, 2015a, p. 13-14) defende o *ethos* retórico por meio de dois conceitos: um como “locutor-L”, que seria o locutor enquanto enunciador, e o “locutor-lambda”, que seria o locutor como ser do mundo. Ele diz que tal distinção atravessaria o viés pragmaticista da noção de *ethos* como mostrar e não como dizer: o *ethos* se mostra e se constrói na enunciação, não é dito explicitamente no enunciado. Ou seja: não se trata do orador dizer sobre si afirmando isso ou aquilo sobre si, mas sim o *ethos* se mostra na aparência do orador, a qual lhe é conferida pelo **tom** da voz, o contorno, o volume, se uma voz agradável ou não, também pela seleção vocabular, pelos argumentos, enfim. Esses atributos conferidos ao *ethos* não precisam coincidir com o locutor real, de fato como ele é. O auditório atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são intradiscursivos ou provenientes de sua oratória, de sua **maneira de dizer**, já que são associados à **maneira de ser** do locutor. Ainda em Ducrot (*apud* MAINGUENEAU, 2015a, p. 14) encontramos sua opção pelo *ethos* associado a L, argumentando que esse é: “o locutor como tal: é na medida em que é fonte da enunciação que ele se vê revestido de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou refutável”.

E logo mais adiante, Declercq (*apud* MAINGUENEAU, 2015a, p. 14) acrescenta mais alguns elementos aos que já citamos, que contribuem para destinar a imagem do orador ao seu auditório: “**Tom de voz, fluxo da fala, escolha das palavras e dos argumentos**, gestos, mímicas, olhar, postura, aparência etc., todos signos, de elocução e de oratória, indumentários ou simbólicos, pelos quais o orador dá de si mesmo uma imagem psicológica e sociológica”. [Grifos nossos]. Essa citação justifica nosso corpus se considerarmos que a figura do professor deve ser a de um locutor apto à seleção vocabular, à construção de argumentos pertinentes, temperando isso com um tom de voz e um fluxo de fala adequados ao contexto de sala de aula, além dos demais pontos pertinentes à linguagem não verbal que se soma à verbal na prática de ensino. Tudo isso fará parte da composição do discurso, entre estes o do tipo docente, e do movimento instaurado por ele.

O ethos, dessa forma, tem sua construção mobilizada de forma dinâmica conforme o movimento instaurado pela fala desse locutor, no caso o professor. Por esse foco, “O ethos [...] implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 14).

Essa fala do locutor, para ser persuasiva, nos termos retórico-aristotélico (ARISTÓTELES, 2013), além das três qualidades citadas (prudência, virtude, benevolência), deve observar o triângulo da retórica antiga que considera: instruimos pelos argumentos ou *logos*, sensibilizamos pelas paixões ou *pathos*, apresentamo-nos ao outro a quem nos mostramos pela conduta ou ethos. Compreendemos também com Maingueneau (2015a, p. 14) “que na tradição retórica o ethos tenha sido frequentemente considerado com suspeição: apresentado como tão eficaz quanto o logos [...]”.

O ethos não tem um valor unilateral em grego. Se o olharmos no contexto da política, da moral, da retórica, tantos outros, veremos a multiplicidade de valores que ele tem. Na política, por exemplo, há exemplos na *Retórica* que orientam que o orador deve prover sua fala considerando o sistema de governo adotado pelo povo. Assim, traz exemplos em Aristóteles (2013) os quais dizem que um auditório que vive sob uma certa constituição política tem um caráter compatível com ela, se democrática ou se monárquica, isso influenciará ou ditará seu caráter. O orador, por sua vez, deve adequar sua oratória a tal questão. Assim como deve o professor, pelo que estudamos, adequar-se não só ao sistema escolar, não só ao planejamento, mas, entre outras coisas, às reais necessidades de leitura dos alunos, as quais só o transcorrer das ações letivas vão (re)direcioná-las de fato.

O filósofo argumenta isso em várias partes de sua *Retórica*, citando exemplos em diversas áreas do saber e da vida como um todo. Ele diz que o orador deve, por exemplo, observar a idade, a fortuna, entre outros elementos da vida, e nortear sua conduta enquanto discursa, suscitando no auditório as paixões que valem para atrair o público à sua fala. cremos que aqui caberia nossa primeira **CONTRIBUIÇÃO**: não só paixões, mas também racionalidade, não meramente a racionalidade de argumentos por argumentos, mas suscitar a racionalidade de espírito necessária à **adesão ao discurso**, não apenas à persuasão (MAINGUENEAU, 2015a), como também à apreciação do saber inspirado nele e por ele. O professor pode dar uma aula motivando leitores pela racionalidade, além da(s) paixão(ões), que instiga(m) o público a aderir ao discurso docente e ao saber que ele inspira.

Assim, “como a virtude não é considerada da mesma maneira em todos os lugares por todas as pessoas, é em função de seu auditório que o orador construirá uma imagem, conforme o que é considerado virtude”, tendo em vista também os objetivos que precisa alcançar e o entendimento de que ethos é uma construção do momento da enunciação que se instaura entre os enunciadores e transcende a persuasão (MAINGUENEAU, 2015a, p. 15), ou seja, o ethos aristotélico é retórico, é uma técnica de persuasão trabalhada em discursos orais; já na ADF de Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013, 2011, 2008a, 2008b, 2002), o ethos é discursivo, forma-se a despeito da vontade do locutor, mesmo que ele não queira, ele projeta uma imagem de si, mesmo que ele não fale, mas escreva. Por isso que o autor francês analisa a categoria ethos em textos escritos, não apenas em orais. Passemos, então, ao ethos, segundo Dominique Maingueneau.

2.3.2 O ethos em Maingueneau e sua relação com os dados

Conforme exposto, os estudos sobre ethos remontam à tradição retórica. Há um pouco mais de 30 (trinta) anos que o estudioso francês começou recorrer à referida noção de ethos, segundo Maingueneau (2014), em seu livro *Gênese do discurso* (cuja edição primeira, em francês, data de 1984), noção que reelaborou e ampliou em *Novas tendências em análise do discurso* e em *L'Analyse du discours*, ainda não traduzida para o português (pelo menos não a encontramos em nossa língua nacional), depois se seguiu com uma adaptação feita ao discurso literário em *O contexto da obra literária* e ao discurso filosófico trabalhado em obras também ainda não traduzidas para o português, se não estivermos equivocados, sobre as quais cremos dispensar comentários aqui porque o que nos interessa neste espaço é apenas situar o norte e o desenrolar que alavancou os interesses do autor pela referida noção. Também na obra *Doze*

conceitos em análise do discurso, publicada em São Paulo pela Parábola Editorial, ele dedica uma seção ao ethos, analisando-o em anúncios de sites de relacionamentos. Outro exemplo é a obra *Análise de textos de comunicação* – publicada em São Paulo pela Cortez, em 2001 –, a qual trata da referida noção em textos voltados para a imprensa e para a publicidade. A última edição de que temos conhecimento é a sexta, e ampliada no caso, datada de 2013 e publicada pela mesma editora. Também integrando nossas referências, o último texto sobre ethos a que tivemos acesso foi *Retorno crítico sobre o ethos*, o qual faz parte de uma coletânea organizada por Baronas, Mesti & Carreon, publicada pela Pontes em 2016. Nesse texto ele se diz bem consciente das dificuldades levantadas pela operacionalização do ethos ao tempo em que propõe uma análise mais precisa da referida noção, em seguida tece também algumas reflexões sobre a relação entre ethos dito e ethos mostrado e sobre as estratégias que o destinatário mobiliza para atribuir um ethos ao enunciador.

Somem-se a essas e a outras obras do autor as tantas pesquisas de mestrado e doutorado que os pesquisadores de muitas universidades nacionais têm produzido, optando pela ADF e pela categoria de ethos na perspectiva do citado teórico. Uma incursão pelo banco de teses e dissertações das referidas universidades comprova-nos o exposto ao passo que demonstra um significativo interesse brasileiro pela proposta dele. Como exemplo de pesquisas em níveis de mestrado e doutorado, elencamos aqui dissertações e tese de: Cristiane da Silva Ferreira, título do trabalho: *Ethos discursivo e cenas de enunciação em letras de música de raiz*, dissertação defendida em 2008, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Rita de Cássia dos Santos Menezes, título: *Os gêneros de discurso, cenografia e ethos em discursos da obra O templo e a força de Luiz Guilherme Santos Neves*, dissertação defendida em 2013, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Vânia Borges Arantes, título: *O ethos discursivo de personagens femininas: dois romances e duas letras de músicas*, dissertação defendida em 2013, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO); Morgana Soares da Silva, título: *Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais: o professor como alvo*, tese defendida em 2014, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Adriana Nadja Lélis Coutinho, título: *A construção da militância editorial: disputas por hegemonia em discursos de editoriais da mídia impressa nas eleições presidenciais de 2010*, tese defendida em 2013, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); entre muitos outros estudos desta área disponíveis nos bancos de dissertações e teses destas e de outras instituições nacionais de ensino e pesquisa. Esclarecemos que, no título da última tese listada, não consta a palavra ethos, mas a autora dedica a seção 4 de seu estudo ao citado ethos. Ressaltamos, ainda, que não tecemos

comentários sobre cada um dos trabalhos citados, por considerarmos, de certa forma, desnecessários, em face do que interessa nesse contexto ser apenas mostrar o interesse brasileiro pela proposta da ADF do autor francês, como também da categoria de *ethos* na visão dele, e isso o título já diz por si, entendemos.

Retomemos a assertiva de que o *ethos* é ligado à enunciação, por isso o locutor o constrói à medida que o ato de enunciar vai se desenrolando, acontecendo. Mas é preciso considerar o postulado de que formulamos uma imagem do locutor antes que ele faça uso da palavra. Fenômeno nomeado por Maingueneau (2016a, 2015a, 2014, 2008a), entre outros textos dele, como **ethos pré-discursivo** e por Amossy (2014) e Haddad (2014) como *ethos* prévio, ou seja, o que antecede o **ethos discursivo**. Mas isso não significa que sempre seja possível projetar um *ethos* previamente. Há discursos que não nos possibilitam tal projeção, como exemplifica o próprio Maingueneau (2015a): não é possível tal previsão quando lemos um texto de um autor desconhecido. Quando ouvimos o discurso de alguém que seja público e que tenha um trânsito frequente no contexto midiático, por exemplo, temos, por isso, suporte para a construção de uma ideia prévia sobre tal(is) pessoa(s).

O certo é que há uma série de fenômenos a serem observados na construção do *ethos*, os quais perpassam pelo registro da língua, seleção vocabular, planejamento do texto/do discurso, questões ligadas à voz como entonação, modulação, tantas mais, o que possibilitaria outros estudos para além deste a que nos propomos.

Cabe, então, aqui a reflexão de que há uma complexidade na elaboração do **ethos**, a qual é responsável por mobilizar a **afetividade**, a **sensorialidade** e **aspectos identitários** do interpretante, que busca nos suportes verbal e não verbal e também no ambiente as informações de que precisa para construir tal *ethos*. Maingueneau (2015a, p. 16) ainda aponta um problema mais grave:

Se se diz que o *ethos* é um efeito de discurso, supõe-se que podemos delimitar o que decorre do discurso; mas isso é muito mais evidente para um texto escrito do que numa situação de interação oral. Há sempre elementos contingentes num ato de comunicação, em relação aos quais é dizer se fazem ou não parte do discurso, mas que influenciam a construção do *ethos* pelo destinatário.

E continua ainda na mesma página, desta vez, dizendo que “o **ethos**, por natureza, é um **comportamento** que, como tal, articula verbal e não verbal, provocando nos destinatários efeitos multissensoriais” (Op. Cit.). [Negrito nosso]. Esse comportamento dá-se, a nosso ver, na construção de imagens, paralelamente, aquilo que o texto consegue aflorar na personalidade do interpretante. Percebemos contatos de tais postulados do autor francês com

nosso estudo ao vislumbrarmos as afetividades ou as não afetividades que instituem a vida de cada professor. Essas representações ou imagens se mobilizam sob múltiplas percepções dos fatos e das cenas mais marcantes, aquelas que ficaram arraigadas na personalidade, nas lembranças, nas saudades, nas não saudades, ou seja, com as que eles se identificam e com as que não. Na enunciação dos relatos, quando cada locutor, ao escrever, foi ouvindo de si mesmo novamente as (re)memórias e recordações das leituras que lhe foram (não)oportunizadas e (não)efetivadas, quando seus olhos conseguiram (re)ver as cenas de leitura que compôs sua história de vida, suas mãos conseguem sentir os materiais a que teve acesso, enfim, ele está se reencontrando com seu mundo afetivo, sensorial e identitário constitutivo do seu histórico e memorialístico universo de leitura. Assim os participantes reviveram e escreveram suas histórias ao tempo em que construíam, sem saber, um *ethos*, que era visado ou talvez não.

O **ethos visado** dá-se quando há uma intencionalidade pontual de construí-lo, como no caso dos anúncios de sites de relacionamento analisados por Maingueneau (2010), no entanto, tal *ethos* nem sempre é ou não é, necessariamente, o **ethos produzido**, uma vez que perpassa por toda a complexidade citada (MAINGUENEAU, 2015a), pela afetividade do leitor, por tudo que o locutor consegue suscitar no destinatário, o qual recepciona o discurso e as imagens que ele desenha no percurso do dizer monitorado por suas crenças, valores, cultura e ideologia. Daí o que se visa produzir nem sempre equivale ao que de fato se produz como imagem no final da prática discursiva realizada.

Auchlin (*apud* MAINGUENEAU, 2015a, p. 16-17), por sua vez, destaca algumas zonas nas quais a concepção de **ethos** pode sofrer **variações**, como podemos ver na seguinte citação:

- O *ethos* [...] como mais ou menos carnal, concreto ou mais ou menos “abstrato”. Tudo depende, antes de qualquer outra coisa, do modo como se traduz o termo *ethos*: caráter, retrato moral, imagem, costumes oratórios, feições, ar, tom... Pode-se privilegiar a dimensão visual (“retrato”) ou a musical (“tom”), a psicologia vulgarizada (“caráter”) ...
- O *ethos* [...] como mais ou menos saliente, manifesto, singular vs. coletivo, partilhado, implícito e visível. [...]
- O *ethos* [...] como mais ou menos fixo, convencional vs. ousado, singular. [...]. Se a publicidade tende a recorrer aos *ethé* mais estereotípicos, com a literatura, por exemplo, acontece outra coisa [...].

Em Maingueneau (2008a, p. 61) acrescenta-se mais uma zona de variação proposta por Auchlin:

O *ethos* pode ser percebido como *mais ou menos axiológico*. [...] Há ou não autonomia do *ethos* em relação aos costumes reais dos locutores? Atribui-se à

retórica latina o preceito segundo o qual, para ser um bom orador, é preciso antes de tudo ser um homem de bem. Posição que parece oposta à concepção aristotélica.

Citado isso, Maingueneau (2015a, p. 17) se apresenta como concordante com esses princípios ou concepções ao tempo em que argumenta que os mesmos devem ou podem ser explorados de acordo com a problemática do *ethos*, explicando que:

- o **ethos é uma noção discursiva**, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à sua fala;
- o **ethos é fundamentalmente um processo interativo** de influência sobre o outro;
- é uma **noção** fundamentalmente **híbrida** (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. [Itálico do autor, negrito nosso]

A noção de *ethos* posta nesta citação do autor francês é concordante com Auchlin e apresenta-se como fruto de suas conjecturas para defender sua concepção do referido *ethos*, a qual se inscreve para além da persuasão defendida pela *Retórica* aristotélica, no entanto entendemos ser uma espécie de prolongamento desta. A *corpora* eleita por Maingueneau (2015a, p. 17) incide sobre gêneros “instituídos”, em oposição aos gêneros “conversacionais”¹⁷, como ele explica, e segue dizendo na mesma página: “A perspectiva que defendo ultrapassa em muito o domínio da argumentação. Para além da *persuasão* por meio de argumentos, essa noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral de **adesão** dos sujeitos a um certo discurso” [Negrito nosso]. Ele não nega a persuasão, mas propõe que não seja estacionada a construção do *ethos* nela, tendo em vista que, na prática discursiva em que se desenvolve um *ethos*, temos de um lado um enunciador construindo imagens de si, e de outro um coenunciador buscando a compreensão de tais imagens para poder incorporá-las. É nessa reflexividade entre os (co)enunciadores que se dá a **adesão** dos sujeitos ao discurso que está sendo acessado pelo texto, rastro do discurso, como bem afirma Maingueneau (2016a). Quando essa adesão se concretiza, cremos, efetivam-se ao mesmo tempo os efeitos de sentido dos discursos, realizam-se a construção e a incorporação do *ethos* e os sujeitos, conseqüentemente, são impactados e influenciados por esse discurso ao qual aderiram. Defendemos que nosso estudo se contacta com o exposto, pois tudo isso ocorre com o professor na construção das imagens de si. Quando os leitores aderem ao discurso dele,

¹⁷ Nos gêneros “constituídos”, sejam eles monológicos ou dialogais, os parceiros ocupam papéis preestabelecidos que permanecem estáveis durante o evento comunicativo e seguem rotinas mais ou menos precisas no desenvolvimento da organização textual. Nos gêneros conversacionais, ao contrário, os lugares dos parceiros são seguidamente negociados, e o desenvolvimento do texto não obedece a restrições macroestruturais fortes (MAINGUENEAU, 2008a, p. 64).

incorporaram as imagens construídas por seu discurso docente e permitem-se serem influenciados e impactados pelas imagens de leitura e de leitor que ele faz projetar-se. Tanto os relatos (Cf. apêndices 2) quanto as aulas observadas (Cf. quadro 4) produzem esses efeitos.

Em se tratando da reflexividade enunciativa, a noção de *ethos* passa por ela, uma vez que é construído pelo destinatário a partir dos índices deixados e percebidos no ato da enunciação. A “**instância subjetiva**” que emana do discurso é manobrada por uma “**voz**” (não apenas por um “estatuto” de um locutor concebido extradiscursivamente “associado a uma cena genérica ou cenografia”) e por um corpo enunciante, ou seja, por um **fiador** - aquele que é responsável pelo que diz -, construído pelo destinatário, o qual lhe dá corpo, daí a relação entre **corpo e discurso** (MAINGUENEAU, 2015a, p. 17-18). A retórica antiga pensou o *ethos* relacionando-o, especificamente, à eloquência do orador e ao texto oral proferido em contexto público. Maingueneau, no conjunto de suas obras aqui citadas, propõe uma ampliação dessa noção para além do texto oral, por isso, debruçando-se também sobre o **texto escrito** e, daí, passando a defender que neste tipo de texto há ainda uma “**vocalidade**” e desta emanam diversos “**tons**” que caracterizam o corpo do enunciante, o fiador (Op. Cit.), categorias encontradas também em suas demais obras, como por exemplo, Maingueneau (2014, 2008a). Isso nos autorizou a selecionar uma *corpora* que se utilizou do texto escrito, no caso memoriais escritos.

Uma **concepção encarnada de ethos** significa um *ethos* ligado, nos termos de Maingueneau (2016a, 2016b, 2013, 2011, 2010, 2002) e em outras obras dele, não apenas às esferas verbal e não verbal, mas também aos traços de **caráter e corporalidade**. Aquele corresponde às características psicológicas do fiador, este equivale aos traços físicos e ao jeito de vestir-se. O *ethos* ainda pode ser **visto como o jeito do enunciadador se mover e se comportar no ambiente social de suas relações, também como uma forma silenciosa ou tácita do comportamento do corpo enunciante**, do fiador que, na enunciação, de um jeito ou de outro, dependendo do suporte verbal e não verbal que seleciona na elaboração de seu dizer, acaba liberando algo que faz o destinatário construir uma ideia estereotipada do enunciadador (MAINGUENEAU, 2015a). É isso que faz com que muitas vezes tenhamos uma ideia do que seja o bom professor, a dona de casa relapsa, o médico competente, a indústria confiável na fabricação de seus produtos, etc. Isso significa também que, na enunciação, o sujeito enunciante propicia imagens positivas ou negativas que os estereótipos fixados pelas representações sociais que temos internalizadas em nosso psiquismo sejam confrontados, refutados ou não e/ou transformados.

Quanto à questão da elaboração do *ethos* depender dos suportes verbal e não verbal ou da articulação entre os dois, pudemos constatar isso no nosso *corpus* à medida que observamos os professores ministrando suas aulas de leitura. Se pensarmos o discurso docente, cabe-nos a reflexão de que o verbal por si não se sustenta. Professor nenhum, pensamos, conseguirá obter êxito em seu discurso se não articular a expressão verbal à não verbal funcional e concordante com cada situação de aula, com cada contexto: os gestos e as indumentárias devem variar de uma aula para outra. Podemos ilustrar tal questão relatando uma experiência (da década de 1990) referente à prática docente de um colega professor de História. Ao ministrar suas aulas, vestia-se, literalmente, de Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I, tantos outros personagens da nossa História Nacional. Segundo ele, seu discurso seguia um percurso mais atraente, o público ficava mais atento e interagiu bem melhor dada a fluidez propiciada pela relação do texto verbal com a indumentária dos personagens encarnados por ele professor, somando-se isso aos gestos, aos movimentos e deslocamentos físicos dele dublando os contextos históricos que subjazem os papéis de cada personagem que surgem da História para a dramaturgia docente e suas finalidades conteudista e didática. Cremos que essa narrativa possa ser, empiricamente, ilustradora do que acabamos de teorizar sobre o verbal e o não verbal entremeando o discurso e criando possibilidades de construção de *ethé*.

Essas reflexões, cremos, justificam nossa pesquisa ao passo que validam nosso pressuposto de que o professor, dependendo de seu comportamento enunciativo e ético ao prover o ensino de leitura, vai gerar uma imagem positiva ou negativa (como dissemos um pouco acima) sobre si e sobre o que ensina, criando, confrontando, refutando ou transformando ideias fixadas ou estereotipadas sobre a leitura e sobre o que é ser leitor.

Por falar em ético, lembramos o “mundo ético” do fiador, conforme defendido por Maingueneau (2015a, p. 18),

Do qual ele é parte prenante e do qual ele dá acesso. Esse ‘mundo ético’ ativado pela leitura subsume um certo número de situações estereotípicas associadas a comportamentos; a publicidade contemporânea se apoia massivamente sobre tais estereótipos: o mundo ético dos executivos dinâmicos, o dos ricos emergentes, [...], etc.

Ou seja, esse mundo ético inclui cenas estereotípicas daquele setor, as quais fazem parte do que já está positiva ou negativamente fixado, consolidado, de certa forma, mas que pode ser revisto, transformado conforme as demandas sociais o exijam. A incorporação (efetuada ou efetivada pelo destinatário) do mundo ético dos professores – corporificados

como fiadores – contempla o que há de positivo nas suas narrativas autobiográficas e o que precisa ser revisto em suas vidas de leitura e ensino de leitura.

“Incorporação” é o termo que Maingueneau (2015a, p. 18) apresenta para dizer que é a maneira como o intérprete, audiência, leitor ou destinatário constrói esse ethos e dele se apropria. E segue na mesma página, postulando que essa incorporação pode ser rentável sob três formas de registros:

- a enunciação da obra confere uma “corporalidade” ao fiador, ela lhe *dá corpo*;
- o destinatário *incorpora*, assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se remeter ao mundo habitando seu próprio corpo;
- essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo* da comunidade imaginária dos que aderem ao mesmo discurso (Op. Cit.).

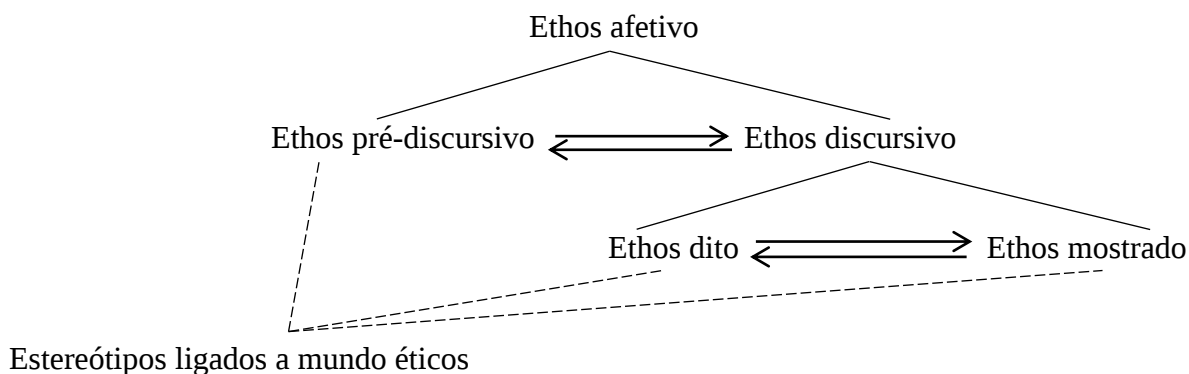
Ressaltamos que este postulado está defendido também em Maingueneau (2014, 2013, 2011, 2008a, 2002). A citação motiva-nos a propor uma segunda **CONTRIBUIÇÃO**: que a inserção do coenunciador (destinatário) em suas vivências sócio-histórica e cultural possa vigorar também como registro (no caso um quarto) determinante na **adesão** dele a um discurso e, conseqüentemente, à incorporação do ethos, tendo em vista que por desenvolver-se o discurso em um percurso, o mesmo só tem uma efetiva realização após passar, evidentemente, pelas referidas **adesão e incorporação**, como também pelas citadas realidades do coenunciador, as quais o constituem enquanto participante do processo enunciativo. Assim, a incorporação se realiza pela enunciação, pela adesão do coenunciador e também pelos aspectos constitutivos das crenças, valores, costumes e princípios que se imbricam(ram) na formação histórico-social e cultural na qual se inscreve o coenunciador. Se assim não o fosse, cremos que ele não seria coenunciador, não seria ele o personagem a estar do outro lado construindo um caráter e uma corporalidade do fiador. A contribuição proposta no início do presente parágrafo é-nos autorizada também, defendemos, por percebermos que na obra geral de Maingueneau ele se refere ao enunciador como “corpo enunciante especificado sócio-historicamente” (MAINGUENEAU, 2010, p. 80). Nas obras que lemos do autor, quando pontua a participação do coenunciador nesse quadro enunciativo não o especifica sob a perspectiva sócio-histórica como o fez tão explicitamente na citação suprainserida. Nessa mesma obra, um pouco mais adiante, diz que “ethos discursivo é ele mesmo o produto de uma construção de imagem por parte de sujeitos inscritos, por sua vez, em posições sociais diversas” (Op. Cit., 89), citação que também nos autoriza a pensar a contribuição proposta. Esta, sendo aceita, de certa maneira ratifica ou justifica o fato dos **relatos, enquanto interdiscurso**, enquanto rede de saberes conexos, serem espaços constituídos por histórias

situadas sócio-histórica e culturalmente, também política e linguisticamente, e o destinatário adere a essas situacionalidades por ver-se nelas, por também ser situado assim.

O ethos de um discurso, assim, provém da interação de diversas instâncias ou, em outros termos, de diferentes *ethé*, construídos por esse destinatário: **ethos pré-discursivo** (construído pelo destinatário antes mesmo que o enunciador faça uso da palavra), **ethos discursivo** (dá-se no percurso da palavra em movimento, ou seja, na construção do discurso), **ethos dito** (quando no texto o enunciador coloca-se, apresenta-se, fala de si), **ethos mostrado** (é o que não é dito de si, mas construído pelas imagens que a audiência é levada a projetar, à medida que a enunciação se processa, juntamente com o ethos dito constitui o discursivo). Por fim, Maingueneau (2015a, 2014, 2008a), propõe mais um, chamado **ethos efetivo** e assegura que ele é resultado da interação dos demais e representa a realização efetiva e a consolidação do processo de construção de imagens de si.

O autor fecha tais fundamentos, reunindo esses *ethé* em um “esquema”, como podemos ver em Maingueneau (2016a, p. 270; 2015a, p. 19; 2008a, p. 71) no qual ele utiliza flechas duplas para demonstrar como ocorre essa interação:

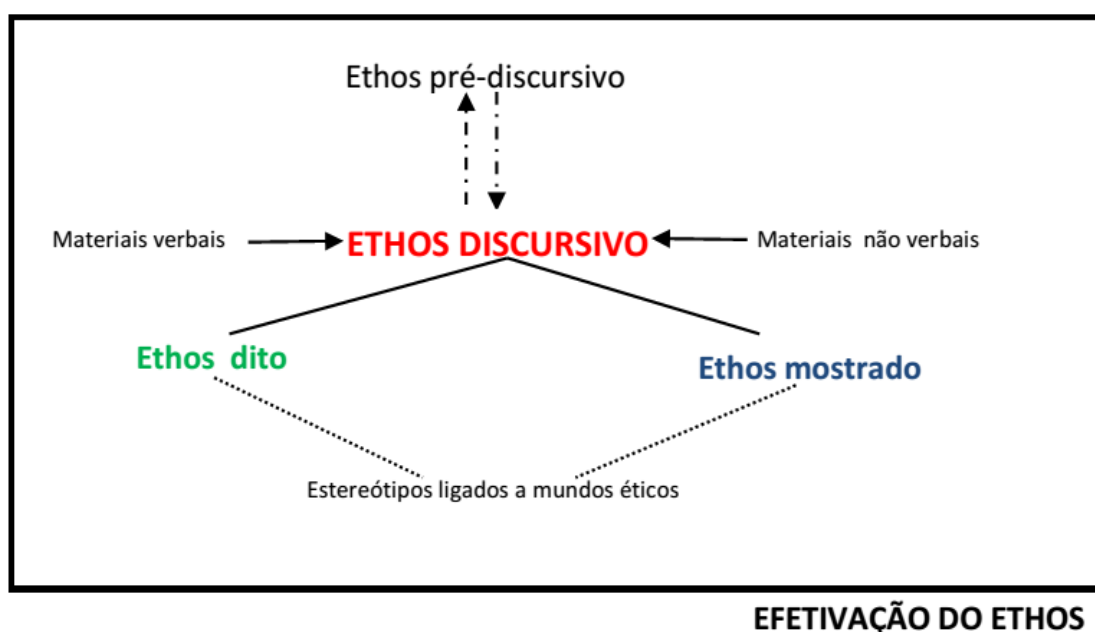
Esquema 2 – Esquema de Maingueneau (2016a, P. 270)



Compreendemos como pertinente citar o esquema por ele resumir, de forma bem direta e categórica, o ideário de ethos da proposta teórico-metodológica que fundamenta esta pesquisa. Ao pensarmos o esquema em si e em suas implicações teóricas, o ethos efetivo nos remete ao sentido do que seja o que realmente consolida-se, realiza-se ao término de cada “prática discursiva” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 135-136). Nem sempre a ideia prévia (ethos pré-discursivo) que construímos de alguém coincide com o que se é ou com o que se realiza de fato, ou melhor, com o que se mostra ser (ethos discursivo). Muitas vezes, essa ideia prévia nem chega a ser conjecturada de fato por não se ter o mínimo suporte para tal,

além disso uma reflexão se faz necessária: se o ethos é um “efeito de discurso” (Op. Cit., 2015a, p. 16), entendemos como inviável trabalhar com um ethos pré-discursivo, já que “efeito” dá-se durante ou depois, não antes, não pré. Também como pode o ethos efetivo estar em uma cobertura que elenca o pré-discursivo como participante da efetivação do ethos? Ainda conjecturamos que o ethos produzido, em oposição ao visado, por ser aquele que a audiência consegue produzir (previamente ou não), deveria fazer parte da composição desse esquema como pertinente aos ethé pré-discursivo e discursivo. O que acabamos de defender dialoga com um novo traçado para o esquema do autor francês, proposto por Silva (2014, p. 96) no esquema 3 de sua tese de doutorado:

Esquema 3 – Reconfiguração do Esquema de Maingueneau (2006)



Os esquemas nos indicaram, inspiraram-nos os ethé que propomos e analisamos nas seções 2.4.1 e 2.4.2. Adentraremos agora na sequência dos relatos escritos (resumidos em quadros que os totalizam) - tônica de nosso estudo - e da análise dos ethé que esta pesquisa levanta por sentir-se autorizada para tal, tendo em vista que se há “caráter e corporalidade” constitutivos de um ethos, o qual emana de uma instância subjetiva que se mostra em enunciações de textos publicitários (MAINGUENEAU, 2013, 2011, 2002), de textos literários (MAINGUENEAU, 2016a), de anúncios de sites de relacionamentos (MAINGUENEAU, 2010), entre outros, então, podemos ter ethé que emanam de relatos escritos, cujas narrativas ecoam das vozes de professores de leitura. E nestas enunciações, eles ativam uma prática discursiva (MAINGUENEAU, 2008b; SPINK & MEDRADO, 2000) que encena imagens de

si como leitores e ensinantes de leitura, que reverberam imagens de leitura que eles demonstram ter e, pensamos, levar das suas práticas de leitura às de ensino de leitura. Além de que o “texto escrito” que registra os relatos é mais uma das modalidades textuais, como já dissemos, defendidas pelo autor francês como enunciado propício para se ver o discurso como encenação, situado em um campo discursivo específico. O exposto é para justificar os **ethé de leitor e de ensinante de leitura** que propomos como nossa terceira **CONTRIBUIÇÃO** (a principal entre as demais) fruto desta pesquisa.

2.4 OS ETHÉ DE LEITOR E DE ENSINANTE DE LEITURA NA DISCURSIVIDADE DOS RELATOS

Esta seção do trabalho é fundamental por nela centrarem-se as duas categorizações dos relatos (resumidas em quadros que dão a visão total dos seus dados em 2.4.1 e em 2.4.2); por focar a análise e a discussão, delimitada e precisamente, na questão específica dos ethé que propomos como oriundos das narrativas estudadas; por amarrar e, de certo modo, consolidar a análise e a discussão sobre os ethé propostos que vem sendo feitas ao longo das seções anteriores.

Com base em Souza & Kramer (2003) quando do estudo sobre narrativa, leitura e escrita de professores como relato de experiência humana, também em Souza (2003) quando discute uma compreensão estética do cotidiano, além de Demartini (2008), que discorre sobre o percurso que vai das histórias de vida às histórias de formação, entre tantas leituras sobre o tema em foco ao longo deste estudo, além das experiências docentes que temos vivido e das observadas de outros professores de língua portuguesa, mais precisamente de leitura, construímos a ideia de adotar relatos escritos ou narrativas autobiográficas ou memoriais como um pertinente domínio para os participantes construírem a interdiscursividade de suas vidas de leitura e de ensino de leitura, as quais sedimentam as instâncias subjetivas (MAINGUENEAU, 2015a) possibilitadoras da construção dos ethé propostos como contribuição central dessa pesquisa. De tais leituras, compreensões e experiências, idealizamos duas categorias, conforme apresentadas na seção 1.2.1.2 dos aspectos metodológicos, que consideramos fundamentais e norteadoras dos referidos ethé: A) PROCESSO DE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA; B) DAS PRÁTICAS DE LEITURA ÀS DE ENSINO DE LEITURA.

Convém ressaltar que as interações com a orientadora, como também as discussões e sugestões da banca por ocasião da qualificação do projeto que propôs este estudo foram

fundamentais, entre outras coisas: para pensarmos um roteiro com tópicos que norteasse o professor nas rememórias dos trajetos de suas experiências de leitura (assim criamos um roteiro para os relatos), como também para que adotássemos leituras outras com vistas a provermos um aprofundamento na nossa compreensão do ethos sob a perspectiva discursiva, como também sua pertinência para a delimitação de nossa investigação.

Portanto, o roteiro dos relatos disponibilizados aos participantes incide sobre as duas categorias supramencionadas, considerando a primeira como as experiências de leitura dos sujeitos enquanto leitores em seu processo de formação. A segunda categoria, a B, mostra os enunciadores na posição de professores, aqueles que estão levando as práticas de leituras de suas formações para as suas atuações docentes. Depreende-se agora um enunciador com práticas discursivas que o inscrevam em suas relações com a escola, por exemplo, mas desta vez na voz de professor, enunciando de uma instância que possibilita ao destinatário novos sentidos de ethos em relação ao que foi discursivizado na categoria anterior. Vamos, então, ao estudo das categorias: a A será desenvolvida em 2.4.1 e a B em 2.4.2.

2.4.1 O processo de formação do professor e a construção de *ethé*

Pelo que foi desenvolvido ao longo das seções anteriores, supomos ter crédito para defender que o processo de formação do professor é ou deve ser bem mais holístico do que possamos conjecturar, haja vista, muitos são os “aparelhos” (ALTHUSSER, 1985) ou as “instituições” (MAINGUENEAU, 2008a) que o integram: **a escola**; e bem antes desta, **a família**; **a comunidade**, na qual vislumbramos uma rede interconecta de saberes e práticas sociais que enlarguecem a formação dos sujeitos ao lado da família, igreja e escola; e **a universidade**, como espaço acadêmico pluridisciplinar que oportuniza as formações profissionais previstas pela lei educacional de cada nação. (Re)lembrando que a religiosidade (e implicitamente a igreja) aparece(m) nas narrativas compondo as cenas vividas no universo da família da maioria dos voluntários da pesquisa. Dessa forma, a categoria A dos relatos tem seu roteiro centrado, sumariamente, em cenas ocorridas no interior dessas quatro instituições (grifadas) que se apresentam como espaços ou palcos gerais de suas histórias.

Com o intuito de sintetizar e mostrar a totalidade dos dados aos quais nos referimos na análise e discussão a seguir, assim como fizemos nos quadros 1, 2, 3 (Cf. seção 1.2.1.1) – referentes aos questionários – e 4 (Cf. seção 1.2.1.3) – referente à observação de aulas -, criamos também os quadros 5 para a presente seção 2.4.1 e 6 para a 2.4.2, ambos com base nos relatos; no entanto, se preferirem a (re)leitura dos relatos (Apêndices 2), será esta

opcional. Em função de realizarmos uma análise doravante pautada na totalidade dos ethé que os relatos mostram, deu-se a opção por resumi-los em quadros. Convidamos os leitores a apreciarem a referida totalidade que demonstra o quadro a seguir sobre o “Processo de formação do professor e sua relação com a leitura” para, em seguida, adentrarmos na discussão, mais especificamente, dos ethé que inferimos dessa categoria. Vamos ao quadro 5.

Quadro 5 – Relatos Escritos Categoria A: Processo de Formação do Professor e Sua Relação Com a Leitura

Professor(a) participante	Leitura no universo da Família		Leitura no universo da comunidade	Leitura no universo escolar (Séries iniciais – Final da Ed. Básica)								Leitura no universo acadêmico		
	Primeiros contatos com leitura em casa na infância e adolescência	Gêneros textuais mais presenciados e lidos em casa	Situações sociais de leituras mais marcantes em sua vida	Cenas ¹⁸ mais marcantes	Cenas dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola	Maior contribuição da escola para sua aprendizagem da leitura e desenvolvimento como leitor	Cenas escolar(es) de eventos de leitura fora da sala de aula	Cenário nacional da educação do país no período da sua aprendizagem na escola	Autores, obras e gêneros mais trabalhados pelos seus professores	(Grau de) Suficiência das vivências de leitura para atuações como leitor(a) e professor(a)	Influência das vivências de leitura na atual prática de ensino de leitura	Cenas de leitura mais marcantes neste novo espaço em relação ao escolar	Contribuições advindas da leitura acadêmica	Professores e práticas de leituras mais marcantes na sua formação acadêmica
ROSA DO DESERTO	Cartilha de abc, Bíblia ¹⁹ .	Revistas: Júlia, Sabrina, Bianca, fotonovelas.	- As solicitadas pelos professores; - leituras bíblicas no catecismo; - caderno de anotações de fiado da venda do pai.	- leitura e socializações de obras literárias.	- De um declamado poemas e relatando obras literárias (professor de literatura).	- Leitura e socialização de obras literárias.	- Apresentação de peças teatrais.	- Cenário que a impossibilitava da aquisição de certos livros, família com baixo poder de compras.	- Os três porquinhos; Branca de neve e os sete anões; - Iracema (José de Alencar), O bom criado (Adolfo Caminha), entre outros ²⁰ .	- Não suficientes, mas contributivas.	- Sim, uma influência transformadora e propulsora.	- As dificuldades em compreender os textos acadêmicos, o que foi superado; - um teatro apresentado em equipe (por ela e equipe).	- Para o desempenho da profissão.	Professores sempre trazem boas recordações que refletem na trajetória dos que o seguem.

¹⁸ No desenvolvimento da pesquisa e produção da tese, pela necessidade de revisão terminológica do termo mais cabível, achamos por bem trocar o termo imagens (das colunas 04, 05 e 07 do presente quadro) por cenas, mas nos apêndices continua constando imagens.

¹⁹ Leitura de trechos da Bíblia feita pelo pai.

²⁰ A participante destaca o discurso escolar dos seus professores(as), argumentando a favor da importância da leitura.

Professor(a) participante	Leitura no universo da Família		Leitura no universo da comunidade	Leitura no universo escolar (Séries iniciais – Final da Ed. Básica)								Leitura no universo acadêmico		
	Primeiros contatos com leitura em casa na infância e adolescência	Gêneros textuais mais presenciados e lidos em casa	Situações sociais de leituras mais marcantes em sua vida	Cenas mais marcantes	Cenas dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola	Maior contribuição da escola para sua aprendizagem da leitura e desenvolvimento como leitor	Cenas escolar(es) de eventos de leitura fora da sala de aula	Cenário nacional da educação do país no período da sua aprendizagem da leitura na escola	Autores, obras e gêneros mais trabalhados pelos seus professores	(Grau de) Suficiência das vivências de leitura para atuações como leitor(a) e professor(a)	Influência das vivências de leitura na atual prática de ensino de leitura	Cenas de leitura mais marcantes neste novo espaço em relação ao escolar	Contribuições advindas da leitura acadêmica	Professores e práticas de leituras mais marcantes na sua formação acadêmica
GIRASSOL	- Revistas em quadrinhos ²¹ ; - encenação de aulas de leitura em casa por Girassol; - paradidáticos sugeridos pela escola.	Revistas e jornais (este como incentivo do pai).	Textos das festas de finais de ano com mensagem em nome da família (Girassol produzia e lia a pedido dos pais).	Discussões sobre gêneros diversos propiciadas pela professora de redação.	De uma professora de redação a qual era uma inspiração pela imagem de leitora que passava.	Leituras prévias embasadoras e debates em aulas de Redação e História.	Encenações teatrais (religiosas).	Um momento onde teorias linguísticas e teorias sobre o ensino de leitura não eram prioridades ou não eram do acesso dos professores da época.	-Clássicos da literatura brasileira nas aulas de literatura (análise apenas estrutural das obras); - gêneros da mídia escrita (final do ensino médio)	- não suficientes, mas serviram para aguçar a curiosidade.	- Sim, buscando acessar teorias linguísticas que habilitem para ser um mediador no ensino de leitura.	- O fato da(s) teoria(s) não ser(em) aplicada(s). - alguns estudos/leituras propiciaram uma nova percepção/visão sobre texto e seu ensino.	- A inquietude fomentada pelas teorias e a necessidade de testá-las na prática do professor. - a dificuldade de testá-las, de saber fazer.	- Algumas aulas sobre teorias linguísticas e teorias sobre literatura foram contributivas para desconstruir a velha noção sobre leitor, texto e leitura.

²¹ Contato com elas em casa (incentivo da mãe); era seduzido pelas imagens.

Professor(a) participante	Leitura no universo da Família		Leitura no universo da comunidade	Leitura no universo escolar (Séries iniciais – Final da Ed. Básica)								Leitura no universo Acadêmico		
	Primeiros contatos com leitura em casa na infância e adolescência	Gêneros textuais mais presenciados e lidos em casa	Situações sociais de leituras mais marcantes em sua vida	Cenas mais marcantes	Cenas dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola	Maior contribuição da escola para sua aprendizagem da leitura e desenvolvimento como leitor	Cenas escolar(es) de eventos de leitura fora da sala de aula	Cenário nacional da educação do país no período da sua aprendizagem em da leitura na escola	Autores, obras e gêneros mais trabalhados pelos seus professores	(Grau de) Suficiência a das vivências de leitura para atuações como leitor(a) e professor(a)	Influência das vivências de leitura na atual prática de ensino de leitura	Cenas de leitura mais marcantes neste novo espaço em relação ao escolar	Contribuições advindas da leitura acadêmica	Professores e práticas de leituras mais marcantes na sua formação acadêmica
LÍRIO	Vendo irmãos mais velhos associando figuras ao texto; - na infância: orações e cânticos decorados; - na adolescência: cordéis, histórias de jeca tatuzinhos (em almanaque).	- Cordéis, romances ²² ; - Bíblia, livros históricos e teológicos (leitura feita por seu pai).	- leitura de oração e cânticos sacros; - leitura dos assuntos da escola para buscar respostas de exercícios.	Ter aprendido a ler ainda no 1º semestre do 1º ano escolar; - no 2º semestre atuar como “auxiliar mirim” da professora ensinando os demais alunos a lerem; - final da educação básica, a leitura tornou-se enfadonha, sem motivação ²³ .	Imagens de suas práticas tradicionais/estruturais de ensino de leitura (da formação de palavras à frase).	Atuação como aluno-auxiliar da professora em aulas de leitura; - busca de respostas certas às atividades de interpretação propostas pelo livro didático ou pela professora.	Não houve.	- Simultâneo ao período da ditadura militar. - os textos selecionados para leitura não tinham vistas à reflexão.	- Monteiro Lobato; - poemas.	Enquanto leitor, sim; enquanto professor, não.	- sim.	- a importância da leitura sobrepondo-se aos estudos gramaticais.	- a percepção da importância da leitura para a formação do sujeito.	- o professor de literatura e uma prática de cada membro do grupo ler o capítulo de uma obra para discutir tal obra a posteriori. - uma professora de linguística com as discussões que esta apresenta sobre a gramática normativa.

²² Eram estes recepcionados na forma de uma história contada oralmente, já que eram provenientes da memorização do enredo pelo contador. Essa leitura ocorria somente no final de semana, pois a família, especialmente os pais, dispunha de pouco tempo em função do trabalho secular.

²³ Enfadonho pelas turmas serem numerosas e Lírio não ter um bom relacionamento com os professores de Língua Portuguesa.

Professor(a) participante	Leitura no universo da Família		Leitura no universo da comunidade	Leitura no universo escolar (Séries iniciais – Final da Ed. Básica)								Leitura no universo Acadêmico		
	Primeiros contatos com leitura em casa na infância e adolescência	Gêneros textuais mais presenciados e lidos em casa	Situações sociais de leituras mais marcantes em sua vida	Cenas mais marcantes	Cenas dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola	Maior contribuição da escola para sua aprendizagem da leitura e desenvolvimento como leitor	Cenas escolares de eventos de leitura fora da sala de aula	Cenário nacional da educação do país no período da sua aprendizagem em da leitura na escola	Autores, obras e gêneros mais trabalhados pelos seus professores	(Grau de) Suficiência das vivências de leitura para atuações como leitor(a) e professor(a)	Influência das vivências de leitura na atual prática de ensino de leitura	Cenas de leitura mais marcantes neste novo espaço em relação ao escolar	Contribuições advindas da leitura acadêmica	Professores e práticas de leituras mais marcantes na sua formação acadêmica
ORQUÍDEA	- Em revistas infantis da EBD ²⁴ ; - leituras da Bíblia; - Entoação de hinos da Harpa Cristã ²⁵ ; - Gibis; - Contos de fadas; - Romances (leitura apaixonante da/na adolescência).	- Textos da Bíblia (mais recorrentes); - livros históricos e teológicos (lidos pelo pai e compartilhados com a família); - Gibis; - Contos de Fadas.	- As realizadas na igreja; - as ocorridas no silêncio do quarto de dormir.	Não foram tão marcantes. Lembra apenas das fábulas que lia ou eram contadas pelos(as) professores(as).	Nenhum marcou-a consideravelmente, mas afirma ter se relacionado bem com todos(as).	Leitura coletiva; leitura individual em voz alta.	Imagens escolares não, mas sim imagens de leitura de livros da Biblioteca Municipal.	- Contexto tido como tradicional, porém integrado por mais respeito, por exemplo, aos professores e por mais valorização da leitura e escrita, mesmo com poucas discussões; - pouco acesso à leitura em relação ao atual momento.	Séries iniciais – fábulas e contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho e João e Maria, dentre outros.	Família e escola creio que sim, já comunitária de não recorde de nenhum incentivo.	Sim, em parte. Na seleção dos textos e na metodologia adotada. Tomo, especialmente minha formação acadêmica como suporte.	- Entendimento da necessidade e de mais leituras; - choque com a linguagem do texto acadêmico; - leituras para o TCC; - releituras de obras para adaptação delas a peças teatrais; - o exemplo de leitores vivido por alguns colegas.	Despertar mais para o senso crítico	Orientador a do TCC por se mostrar uma leitora assídua e incentivadora dos alunos a lerem.

FONTE: RELATOS (APÊNDICES 2A, 2B, 2C, 2D)

²⁴ EBD – Escola Bíblica Dominical. As revistas citadas eram compostas por histórias bíblicas às quais relacionavam textos escritos e imagens bem ilustrativas.

²⁵ Coletânea de hinos organizados pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus.

Os discursos dos voluntários, em se tratando do processo que norteou suas formações, já nos induzem a uma curiosidade: por que os professores registram tão poucas boas imagens que têm da leitura no universo escolar e pouquíssimas dos docentes dessa área nesse universo que se refere a toda a educação básica? Como pudemos ver no quadro anterior, RD apresenta uma única imagem de um professor de Literatura ao longo de toda a sua vida escolar, GS de uma professora de Redação, LR e OQ não demonstram empolgação. Se pensarmos, de princípio, a perspectiva aristotélica (ARISTÓTELES, 2013) sobre o *ethos*, de cara já conjecturamos uma ineficácia na **persuasão** dos formadores desses participantes no sentido de que, quando se estão formando leitores, é preciso persuadi-los ao gosto pelo ato de ler, e parece-nos que eles não atenderam a esse pleito. Se avançarmos um pouco e relembrarmos Maingueneau (2015a), podemos, ainda, conjecturar ou até mesmo afirmar que os mesmos formadores não efetivam a **adesão** dos participantes - quando de suas condições de leitura no universo escolar - ao referido gosto pelo ato de ler, dadas as (re)memórias e recordações que registram e que estão sumarizadas no referido quadro 5. **Para que essa adesão ocorra**, é preciso sentirem-se, sociodiscursivamente, motivados a isso, mas não somente com “prudência”, “virtude” e “benevolência” aristotélicas, mas que seja acrescentada uma dose de incentivo, de motivação e de despertamento do interesse e da participação do público, entre tantos outros pontos. No contexto do ensino, os traços de caráter aspeados são necessários, mas urge a necessidade de traços do comportamento e da atitude didática do formador como o espírito de motivação, de despertamento do interesse do aluno, de competências conteudística e discursiva mesmo para atrair leitores e fazer com que o processo de formação que se dá via aulas marquem suas trajetórias. O próprio Aristóteles (2013, p. 93) afirmou: “Tudo aquilo para o que somos impelidos por um desejo interior, um apetite, é prazeroso, pois o apetite é uma inclinação que nos arrasta para o prazeroso”. O professor (o formador), no contexto escolar, é o ser habilitado para isso. As três qualidades, conforme postuladas por Aristóteles, confirmam-se e se infirmam ao mesmo tempo.

O quadro 5 é demonstrativo de que as imagens mais prazerosas de situações de leitura que os participantes viveram foram construídas na família, esse é o universo que mais lhes propiciou leituras significativas e fez deles não apenas leitores, mas leitores que encontram significados naquilo que leem. É importante chamar a atenção para o fato de que essas imagens que eles constroem da leitura vão reverberar nas imagens dele como leitor e como ensinante de leitura, ou seja, quando ele constrói uma imagem de leitor, constrói, concomitantemente, uma imagem da leitura e vice-versa. Percebemos aí que a construção dessas imagens de leitura e também das deles como leitores – porque os professores se mostram como leitores – é

mobilizada por uma **afetividade**, por uma percepção **multissensorial** ao tempo em que **eles se identificam** (MAINGUENEAU, 2015a) e **sentem prazer** pelas leituras em família e pela maneira como esta leitura lhes é oportunizada nessa instituição, entendendo que o exposto confirma que o processo de formação do professor é ou deve ser bem mais holístico do que possamos conjecturar (Cf. seção 2.4.1), haja vista, muitos são os “aparelhos” (ALTHUSSER, 1985) ou as “instituições” (MAINGUENEAU, 2008a) que o integram: **a escola**; e bem antes dessa, **a família**; **a comunidade**, na qual vislumbramos uma rede interconecta de saberes e práticas sociais que enlarguem a formação dos sujeitos ao lado da família, igreja e escola; e **a universidade** (Cf. quadro 5). Ressaltamos, ainda, que as imagens de leitura não são representativas de um ethos, já que este é uma categoria de sujeito, e leitura não é sujeito como o é o leitor e o ensinante de leitura. No caso, as imagens de leitura são imagens de algo ou do outro, não de si. Por isso, entendemos que imagens de leitura se aproximarão talvez da noção de *phatos*²⁶ (AMOSSY, 2014; EGGS, 2014; MAINGUENEAU, 2015a, 2014).

Há toda uma relação afetiva em família perceptível nos meandros do **interdiscurso** de cada professor. GS e OQ encenam experiências de leitura que mostram os pais como personagens cujo ethos de responsabilidade pela leitura dos filhos é mais admirado do que qualquer outro personagem do elenco das autobiografias analisadas. O **caráter** e a **corporalidade** com que vestem seus genitores enquanto agentes que lhes oportunizam a aprendizagem da leitura faz-nos lembrar o processo de não escolarização da leitura: a Europa protestante ensinava a ler lendo, ensinava a ler o texto, as ideias, como também se utilizava de textos da vida prática (Cf. seção 3), e assim o fazem os pais de nossos participantes (voluntários) mesmo com seus escassos recursos financeiros e didáticos (Cf. quadro 5).

Conseguimos construir imagens de leitura como “prática social” (KLEIMAN, 2004 *apud* MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008) em família em função do imaginário que as cenas narradas nos possibilitam corporificar (MAINGUENEAU, 2015a, 2014). E essas imagens se reverberam nas demais: na de leitor e na de ensinante de leitura, que correspondem aos dois *ethé* propostos por esta tese: **os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura**, os quais propomos que sejam um prolongamento do “**ethos discursivo**” de Maingueneau (2015a, 2014, 2008a) [Grifo nosso], considerando que também se dão **sociodiscursivamente**, uma vez que é um efeito do discurso

²⁶ Processo de leitura é complexo, envolve autor, leitor, texto, contexto (KOCH & ELIAS, 2009), (KOCH, 2009), MARCUSCHI (2008, 2003, 1999). Tudo isso integra o processo de construção de imagem da leitura, mas essa imagem não é ethos, provavelmente aproxime-se de *phatos*, no entanto por não ser essa categoria componente do elenco de categorias destacadas e adotadas nesta tese, não a trabalharemos aqui, ficando para posteriores investigações.

dos relatos que, em um **processo interativo**, coenunciador ou interpretante dos citados relatos confere uma voz ao fiador (representado pela voz de cada professor participante), o qual diz e mostra em seus discursos as diversas imagens de si ou *ethé* (MAINGUENEAU, 2015a) de leitor(es): entusiasmados, críticos, não conformados, empenhados (GS, OQ); autônomos, compromissados (GS, OQ, LR); insatisfeitos com a escola e a universidade (Graduação) (GS, OQ); passivo, conformista, acomodado ou desmotivado (RD), conscientes dos entraves que dificultam o ato de ler (RD, GS, LR, OQ). Depreendemos tais *ethé* observando a instância subjetiva que emana dos discursos de cada fiador, que mostra tais imagens a partir não apenas do que dizem, mas da maneira como dizem, encenando um discurso que nos faz criar, como em um teatro, cenas que culminam nas imagens representativas dos *ethé* que emanam de cada um.

Esses *ethé* de leitor são representados também por um comportamento que demonstra o mundo ético de cada participante no sentido em que nos faz criar, no caso dos relatos analisados, o corpo de seus pais e de suas famílias, os gestos de leitura e toda “uma espécie de fantasma” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47) das imagens paterna e materna que surgem na realização dos citados gestos na venda do pai de RD, na sala da casa de GS, em algum lugar da residência de LR e na mesa do café da casa de OQ, como podemos confirmar nos excertos a seguir, provenientes de situações de leitura vividas em família ou outros universos onde esta esteja:

FRAGMENTO 28: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 2. [Grifos nossos]

Pesquisas solicitadas pelos professores, leituras bíblicas **no catecismo**, caderno de anotações de fiados **da venda de meu pai**.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 29: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 1. [Grifos nossos]

Brincava de escolinha **em casa** e, com a ajuda de **minha mãe**, encenava aulas de leitura. Ela não estudou muito, mas entendia a importância da leitura, haja vista que me deixava próximo de todo material escrito que havia em minha casa.

[...]

Eu lia o que mais circula **em casa**, as revistas e jornais trazidas pelo **meu pai**. Ele sempre me apresentava o que trazia e me pedia para ler. O meu pai também não estudou muito, mas era leitor de jornais, o que também colaborou com minha curiosidade.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 30: LR, Apêndice 2C, Categoria A, Item 1. [Grifos nossos]

Cordéis e romances, sendo que a leitura de romances era feita de forma contada oralmente, uma vez que as histórias eram memorizadas. A frequência era pouca, pois **meus pais** trabalhavam muito e não dispunham de tempo para essa atividade, portanto isso acontecia só nos finais de semana.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 31: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 1. [Grifos nossos]

Como **minha mãe** era professora de Língua Portuguesa (chegou a ser minha professora de Literatura algum tempo depois), costumava trazer alguns **livros da biblioteca da escola** para lermos **em casa**. Os gibis e contos de fadas estavam entre os meus preferidos. [...]. Também líamos a Bíblia juntos **à mesa**, vez ou outra, logo **no café da manhã**, assim como as músicas que cantávamos, acompanhando na Harpa Cristã. As leituras geralmente eram feitas por meu pai, que, como ministro da igreja, tinha o hábito de ler e ensinar os preceitos bíblicos, mas, algumas vezes, pedia que fizéssemos a leitura do dia (E ele era exigente!).

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Esses espaços dos lares, da “venda”, supomos uma mercearia, que funcionam como palco das narrativas, digo, essas “topografias” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 252) também são determinantes desse ethos de leitor como fruto da responsabilidade dos genitores, do ethos como comportamento valseado, encenado e conduzido por prazer, por compromisso e por aquilo que os pais podiam oferecer a seus filhos. Uma topografia propícia à construção de experiências válidas para toda a vida com recordações marcantes. Isso é possível porque os discursos analisados possibilitaram-nos uma cenografia onde foi/é possível criar cenas pelos elementos verbais, mas também pelos não verbais que emanam da práxis de suas famílias. Assim, confirma-se o postulado arrolado ao longo dessa seção: o ethos é por natureza um comportamento que articula atos verbais a não verbais. Ethos discursivo (Op. Cit., 2016a, 2015a, 2014), portanto, estende-se à nossa postulação dos *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que emanam, surgem, nascem do interdiscurso praticado nas/pelas narrativas, uma vez que os efeitos de sentidos das narrativas nos permitem construir tais *ethé*. O supracitado prazer ainda nos faz dialogar com Aristóteles (2013, p. 92) e com ele corroborar o comportamento que esses *ethé* promovem à alma, ao espírito e ao caráter dos participantes: “É possível formularmos um certo movimento da alma pelo qual a alma, como um todo, é transportada de uma maneira sensível para o seu estado natural”.

Não sabemos se esses eram os *ethé* de leitor e de ensinante **visados** pelos participantes, mas foram os que emanaram de nossas interpretações considerando os efeitos que os sentidos nos possibilitaram construir. Igualmente não podemos saber quais *ethé* de leitor e de ensinante, como também quais imagens de leitura os pais dos participantes visavam que fossem construídos, mas criaram boas imagens de leitura aos seus filhos que reverberam em significativos *ethé* de leitor e de ensinante. A prova é que os “posicionamentos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 42-43) de cada um deles é representativo de uma ideologia de família cuja maneira de prover a leitura e as boas imagens desta aos seus filhos é muito mais fruto de sua boa vontade, de seu forte empenho do que de suas reais condições

socioeconômicas e culturais (Cf. apêndices 2). Podemos ver que nenhum deles, pela maneira de dizer ou mesmo pelo dito – citando RD, por exemplo, que literalmente afirma-se sem condições em família para comprar livros (Cf. apêndice 2A) – demonstram um ethos de afastamento do ato de ler durante o processo de formação resumido no quadro 5, muito menos mostram-se como leitores relapsos ou descomprometidos, mas sim como leitores que valorizam a leitura, nela acreditam e lutam por tê-la em suas vidas, em seus cotidianos. Os ethé de decepção e/ou insatisfação, até mesmo de uma certa descrença, que GS, OQ e, mesmo que em menor grau, também LR encarnam, em dados momentos, não é com a leitura, muito menos com a família, a cultura religiosa, a comunidade em geral, mas com a escola e a universidade que os formaram, salvo alguns poucos bons exemplos que listam de eventos de leitura significativos quando o contexto refere-se a essas duas últimas instituições (Cf. apêndices 2B, 2C, 2D). GS despe-se desse caráter de insatisfeito já nos estudos de pós-graduação e passa a apresentar um ethos melhorado em relação à formação acadêmica. Ressaltemos que o ethos de insatisfação e de certa descrença por parte de OQ é com a escola apenas.

Como fiadores, fazem emanar uma voz de responsáveis pelo que enunciam, e tal voz mostra-os ao tempo em que dizem de suas trajetórias, alegrias, dificuldades, avanços, imagens que têm da leitura, das que têm de seus professores, do ensino que receberam e do que praticam hoje. No espaço entre os enunciadores e nós leitores dos relatos permeia uma reflexividade enunciativa que, segundo Maingueneau (2016a, 2015a), leva-nos a provar uma plausível abertura e confiança em nos contar suas histórias, passando-nos até a impressão de que se veem em nós com quem eles se identificam. Também conjecturamos uma certa sinceridade nesses fiadores. Diferentemente da perspectiva aristotélica, essa franqueza importa para a pesquisa. Também acabam por mostrar-se não apenas como leitores, mas como leitores do tipo que concebem a leitura como algo “transformador e propulsor” (RD, APÊNDICE 2A, CATEGORIA A, ITEM 3), como revela-se o “ethos dito” (Op. Cit., 2016a, p. 270; 2015a, p. 19; 2008a, p. 71) de RD (Cf. quadro 5).

O corpo enunciante de RD mostra-se com um ethos de leitor passivo, conformado quanto às suas concepções de leitura e de ensino de leitura a que foi exposta como aluna ao longo de sua trajetória de formação. Isso é o que podemos interpretar, pela reflexividade enunciativa que se instaura entre ela (como enunciativa) e nós (como interpretantes) ao longo da constituição do seu dizer e da sua maneira de dizer. Seu **interdiscurso** resulta de uma enunciação que nos faz construir um ethos que tem consciência dos entraves que dificultaram sua trajetória de leitura, de acesso a livros, de ter um conjunto maior de

professores mais provedores de um **ensino de leitura como prática social**, com fluidez, com criticidade, mas percebemos também um certo ethos de comodismo ou de desmotivação quanto à questão. Um professor de literatura na educação básica é o único personagem marcante que, em seu discurso, ela elenca no contexto de sua educação básica. Quando se trata de professor que teve no ensino superior, ela nos possibilita construir a **cenografia** de que ela prefere não se pronunciar pontualmente sobre nenhum professor marcante, quando ela diz de modo geral que professor sempre traz boas recordações que serão seguidas por quem vem após:

FRAGMENTO 32: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 4.

Professores sempre nos trazem boas recordações, e o que somos como pessoas ou profissionais trazem o reflexo dos ensinamentos que tivemos no decorrer de nossa trajetória acadêmica.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Quer queira quer não, há aí um **tom**, uma **vocalidade** de quem não quer entrar em detalhes sobre isso. Essa enunciação nos possibilita conferir à fiadora um ethos conformado que prefere não entrar em pormenores quanto ao pleito em discussão, de certa forma. Daí surge uma indagação: até que ponto podemos dizer que professores sempre trazem boas recordações? De uma forma ou de outra, será que isso se sustenta?

Já a **instância subjetiva** que emana de GS mostra-se com um ethos de leitor e de aprendente da leitura ao longo de sua educação básica nada conformado, nem passivo, mas naturalmente crítico com o que recebeu. Sua maneira de dizer é prototípica de uma maneira de ser ou de comportar-se também crítica, muito ativa e fortemente atuante, isso pudemos constatar quando da observação de suas cinco aulas (Cf. quadro 4). GS mostra, na sua prática, um ethos de ensinante de leitura ansioso e, significativamente, empenhado em fazer seus alunos conceberem a leitura e o texto como práticas sociais, ou seja, diferente (ou bem mais significativo) daquilo que recebeu na sua educação básica e, em partes, no ensino superior, logo ele assegura que foram nos estudos de pós-graduação que passou a trabalhar a leitura de forma crítica, interativa e como prática social:

FRAGMENTO 33: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 2.

A minha trajetória de vida me proporcionou ser curioso para desvendar textos ao meu redor. Na educação básica, as primeiras inquietações sobre ler criticamente os textos surgiram. Na graduação, as teorias linguísticas me trouxeram aparato teórico, mas, nos estudos de pós, as pesquisas desenvolvidas, os estudos lidos me fizeram rever e testar o que é ler criticamente, o pensar no ensino de estratégias de leitura, segundo os gêneros estudados.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

À medida que ele vai enunciando, conseguimos construir um ethos de leitor muito consciente e muito crítico em torno de tudo que lhe foi oportunizado. De sua passagem da escola à universidade, ele reconhece o esforço de alguns professores, uma minoria na verdade, para trabalhar uma aula de leitura de forma funcional, daí cita uma professora de redação que teve na Educação Básica (Cf. quadro 5), a qual lhe serviu de exemplo, contudo sua maneira de dizer revela seu alto nível de lucidez quanto ao tanto que as aulas de leitura, implicitamente, entendemos, precisam(vam)ser melhoradas. O **mundo ético** desse fiador, ou seja, desse leitor consciente e inconformado com tal realidade de leitura, é demonstrativo e revelador de um comportamento de alguém inquieto com os **estereótipos** (MAINGUENEAU, 2015a) de leitura e de leitores constituídos e efetivados na educação e na sociedade brasileiras. Tal comportamento é prototípico de pessoas com visão para além de um ethos de leitor assíduo, digamos, mas de um ethos que demanda criticidade e inconformismo com o mesmo, com o sempre. Dessa mesma forma são “as imagens” de leitura que ele nos faz visualizar ao longo de seu processo de formação (AMOSSY, 2014).

LR, por sua vez, demonstra, em seu processo de formação, um ethos de leitor que, sociodiscursivamente, mostra-se não muito diferente do de RD, embora em alguns momentos ele demonstre de si o mundo ético de um leitor menos passivo e menos conformado do que ela, isso quando ele não cala e de si manobra e sustenta uma voz que tem certo tom de inconformismo no momento em que diz das imagens que tem de professores com práticas tradicionais de ensino de leitura na sua educação básica (Cf. quadro 5). Tais práticas associam-se a comportamentos estereotípicos de ethos de leitor exposto a oportunidades de leituras descontextualizadas, abstraído de uma proposta sociointeracionista e de uma concepção de leitura como prática social (KLEIMAN, 2004 *apud* MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008). Ele critica as atividades de leitura sem vistas à reflexão em seu processo escolar, sua maneira de dizer nos induz a construir a cenografia daquilo que, empiricamente, temos como verdade por conhecermos na prática e na experiência esse período de sua formação.

Para justificar o que acabamos de discutir, achamos por bem lembrarmos do “mundo ético” veiculado por uma publicidade em torno de uma máquina fotográfica que Maingueneau (2015a, p. 21) analisa: “[...] a ativação do mundo ético se faz com base em todos os estereótipos que a cultura de massa veicula sobre o exército norte americano”, no caso da publicidade em questão. Inferimos que os estereótipos que temos constituídos sobre

o leitor e o ensinante de leitura são de fato processo e produto da cultura, das relações sociais e dos contextos históricos que cristalizam tais estereótipos por meio das práticas discursivas que vão do ato de ler ao de ensinar a ler.

Por fim, OQ. A reflexividade enunciativa que se dá por meio do discurso dela possibilita-nos um encontro com uma cenografia de que ler é algo arrebatador, que faz o leitor mostrar-se como alguém que viaja e vaga por outros mundos (FREIRE, 2011; KLEIMAN, 2010; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999; SOARES, 2006; TFOUNI, 2010), especialmente quando ela narra cenas de leitura em família:

FRAGMENTO 34: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 1.

Como minha mãe era professora de Língua Portuguesa (chegou a ser minha professora de Literatura algum tempo depois), costumava trazer alguns livros da biblioteca da escola para lermos em casa. Os gibis e contos de fadas estavam entre os meus preferidos. Minha irmã menor era a maior leitora. Com o espírito de aventureira, empolgava-se com as histórias, o que me deixava extremamente curiosa. Especialmente quando ela começava a dar gargalhadas ou a chorar enquanto lia. Também líamos a Bíblia juntos à mesa, vez ou outra, logo no café da manhã, assim como as músicas que cantávamos, acompanhando na Harpa Cristã. As leituras geralmente eram feitas por meu pai, que, como ministro da igreja, tinha o hábito de ler e ensinar os preceitos bíblicos, mas, algumas vezes, pedia que fizéssemos a leitura do dia (E ele era exigente!).

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 35: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 2.

As situações de leitura que mais me marcaram, além das feitas na igreja, ocorreram no silêncio do meu quarto. Era ali que eu realmente “viajava no tempo e no espaço” através da leitura de contos e gibis, deitada na cama ou mesmo no chão (no chão era mais gostoso). Às vezes, eu e minha irmã brigávamos pelos livros.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

É para esse universo complexo e multifacetado do ato de ler que o ethos de leitor encarnado por essa fiadora nos leva. Sua maneira de dizer, de narrar, de encenar nos reporta a uma maneira de ser (juntamente com sua família) tranquila e, ao mesmo tempo, bem consciente de cada avanço e recuo em sua vida de leitura, como também consciente do ethos de leitora que ainda precisa galgar, vestir-se.

Lúcida de suas necessidades de leitura, de suas limitações, como também estereotipada ou marcada por um ethos de leitora edificado com o entusiasmo do universo de leitura influenciado pelo pai, pela irmã, conforme excerto logo acima, pela professora de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC na universidade (Cf. quadro 5) – uma lembrança rara de imagem marcante de professor que teve. No entanto, a educação básica é o lugar e o tempo em que as recordações não são constitutivas de imagens sociodiscursivamente positivas da noção de leitura. As práticas de leitura da família traduzem um estereótipo que induz um

mundo de leitura nada negativo na cenografia instituída pelo discurso de OQ. Esse discurso constitui-se de uma “**heterogeneidade**” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 31) [Grifo nosso] que casa várias situações de leitura as quais nos fazem viajar juntamente com OQ e com as imagens de leitura das cenas construídas, por exemplo, pelo ethos de leitor de sua irmã e das imagens de leitura como forma de prazer que emergem da voz enunciante de OQ ao narrar as façanhas de sua referida irmã.

São imagens bem narradas, que seguem uma cenografia, cujas cenas prendem a atenção do leitor e lhe dão todo o suporte necessário para pensar a sua história de leitura em sua realidade e beleza. O coenunciador consegue montar um palco no qual os *ethé* de leitor assíduo, comprometido e cheio de prazer pelo que faz se esconde atrás das cenas narradas. O ethos dito nos reporta a um ethos mostrado e visto como real, tal a sua cenografia. As cenas são oriundas de maneira de narrar de forma leve, bem sequenciada, que revela a maneira de ser leve, organizada e disciplinada de OQ.

Portanto, os *ethé* dos participantes ocupando o lugar de filhos(as), alunos(as) e membros de uma sociedade leitora foram interpretados pelos contatos e distanciamentos entre o ethos dito e o ethos mostrado por eles, os quais são possíveis de serem construídos a partir da seleção vocabular, dos traços psicológicos e da personalidade que escapa da encenação e, porque não dizer, da dispersão discursivas. Só recapitulando um exemplo: um ethos decepcionado ou insatisfeito com a formação escolar, mas também firme e esperançoso na busca de mudanças positivas, como, por exemplo, no caso de GS, prova como ele e os demais enunciadores investiram sua subjetividade na demonstração de um não se sentir bem quando se trata de leitura na escola e um sentir-se bem ou melhor quando a leitura é na família

Pelo que percebemos dos relatos escritos no seu todo (Cf. apêndices 2), os professores escrevem considerando as normas do gênero relato tanto na categoria em análise nesta seção em curso como na seguinte, situam suas histórias no tempo e no espaço, dão foco ao enredo, demonstram uma paisagem dos fatos enquanto narração que são, investem nesse **domínio discursivo** (MARCUSCHI, 2008) ou **cena englobante** (MAINGUENEAU, 2015b, 2013) e na **genericidade** (KOCH & ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2008) característica do relato. No entanto, “O grau de investimento do texto em um ethos” (MAINGUENEAU, 2010, p. 90) é diferente de um texto para outro, cada um apresenta uma maneira diferente de realizar esse investimento. Prova disso é que o grau demonstrado nos textos analisados pelo autor francês nessa última obra referenciada tem objetivos genéricos e cenográficos diferentes. Os anúncios por ele analisados são produzidos pelos enunciadores ou postulantes a conquistar parceiros em

um site de relacionamento, com o fim específico de mostrarem as imagens de si para conquistarem parceiros ao amor, ao sexo.

No nosso estudo, o objetivo genérico do enunciador é narrar suas vidas, e o do coenunciador, pela reflexividade que a enunciação lhe permite ter com o enunciador, é abstrair das narrativas tais imagens que escapam das histórias e se corporificam na cenografia que projeta as imagens de suas vidas de leitura. É essa cenografia que possibilita a construção das cenas. Quanto a essa questão do gênero, não nos debruçaremos aqui com mais discussões por a retomarmos na seção 4, por ocasião de tratá-la na perspectiva da cena genérica produzida pelo gênero relato autobiográfico ora analisado.

O ethos discursivo mantém-se no texto em primeiro plano, no entanto o ethos dito é rompido quando o mostrado – ao apresentar-se, ao surgir, ao ser inferido, construído – destoa do dito ou não coincide com o dito em alguns casos, mesmo que parcialmente. E isso se constata ainda mais quando olhamos para aulas observadas de cada enunciante. O efeito “propulsor” e “transformador” que RD diz ser a leitura quando discorre sobre esta em seu relato (Cf. quadro 5) requer uma aula de leitura versando sobre uma interpretação crítica, holística, que veja o texto em seu intertexto, que contemple as heterogeneidades que o constituem. Não sabemos se isso é feito em outras aulas, mas nas que observamos dela, esse imaginário de uma leitura transformadora e propulsora destoou do ethos praticado e mostrado nas aulas observadas.

Os gêneros textuais, livros, obras, estilos e tendências que cada participante teve oportunidade de ler ao longo de sua vida (Cf. quadro 5) são também elementos decisivos, cremos, para a formação de sua personalidade e de seu ethos como leitor(a) e, assim, para suas preferências e práticas de leituras. Naturalmente, que a leitura mais presenciada ou lida em casa como “Júlia”, “Sabrina” e “Bianca” no caso de RD; textos de revistas e jornais - GS; cordéis - LR; “Bíblia”, livros de cunhos históricos e teológicos – OQ demonstram no todo as preferências ou o que foi possível ler, daí a enunciação que constrói as imagens de leitura que compuseram suas vidas de leitura e que, assim, traçam, de algum modo, parte do que compôs a personalidade de cada um em termos de ethos de leitor e de preferências por este ou aquele tipo de texto, gênero, estilo, enfim. As demonstrações das vivências de leitura são reveladoras das relações do sujeito com ela, desde as preferências de leitura até o comportamento como leitor.

Também não podemos esquecer-nos de amarrar o **ethos pré-discursivo** possível ou não de ser construído por ocasião do nosso corpus, para que assim o mesmo não fique no vácuo deste estudo. A noção que temos da realidade do ensino de leitura desde épocas, de certa forma, bem remotas no que diz respeito à escolarização da leitura (Cf. seção 3) permite-

nos olhar para a **situação de enunciação** – que integra as posições fundamentais de enunciador e coenunciador – (Cf. seção 2.2) dos relatos analisados e, até um certo ponto, construirmos um ethos prévio, tendo em vista que, pelo menos em partes, possamos prever o que pode ou não ser contado em histórias de vida e de leitura cujo “**contexto**”, pensado este pragmaticamente (MAINGUENEAU, 2016a, p. 249), é a nossa realidade do ensino de leitura citada, mais precisamente nas cidades e nas escolas - universos desta pesquisa. Isso não torna a pesquisa tendenciosa, apenas busca testar o ethos pré-discursivo postulado pelo autor francês e por ele mesmo posto, de certa forma, em dúvida quando afirma:

[...] muitas vezes os destinatários dispõem de uma representação do locutor anterior ao início de sua fala. Isto é particularmente evidente para as pessoas que ocupam a cena midiática. No caso dos anúncios dos sites de namoro, no entanto, os destinatários não deverão conhecer previamente a identidade do anunciante ou da anunciante (Op. Cit., 2016b, p. 17).

A dúvida também se podemos categorizar o ethos como pré-discursivo é: se o ethos postulado pelo autor francês é discursivo significa que ocorre no processo discursivo, conforme já afirmamos. Então como pode haver um ethos que se realiza antes da ocorrência desse processo? Voltando ao nosso corpus, cremos, na verdade, não haver necessidade de, a nosso ver, estampar que ethos prévio (não)consequimos construir porque o que interessa é o ethos discursivo cuja realização se efetiva no citado processo discursivo, e isso buscamos constatar ao longo da análise desenvolvida na presente seção, uma vez que a situação de enunciação a que se associam os interlocutores deste estudo encaminhou-os a uma prática discursiva possibilitadora da construção dos *ethé* levantados por esta pesquisa.

A cenografia investida pelo discurso dos relatos define também características do ensino de leitura que se idealizam ter e que não foi possível ter tido quando os participantes desta investigação ocupavam o lugar de alunos(as). E quando professores, que cenas de leitura os participantes dizem praticar no ensino? As mesmas vivenciadas quando alunos? Que mudanças foram possíveis? Que ethos de ensinante de leitura é possível abstrair dos relatos? A seção que se segue analisa e discute essas questões.

2.4.2 Das práticas de leitura às de ensino de leitura e construção de *ethé*

O quadro a seguir, como dito no início da seção 2.4.1, reproduz a categoria B dos relatos a partir da voz enunciante dos participantes nessa categoria, de forma resumida e no intuito de trazer a totalidade do que narram e do que mostram das suas práticas de leitura às

de ensino de leitura, para daí conferirmos aos enunciantes e às suas práticas os ethé postulados pelo presente estudo. Vamos ao Quadro 6.

Quadro 6 – Relatos Escritos Categoria B: Das Práticas de Leitura às de Ensino de Leitura

Professor(a) participante	Concepção de leitura, seus impactos e influências na prática de ensino	Influência da trajetória de vida e de leitura do professor na formação de novos leitores	Dificuldades para ler e prováveis consequências	Prática de ensino de leitura atual e razões das mudanças empreendidas nela	Imagens 1 de si para seus alunos como leitor(a) e professor(a) de leitura²⁷	Atividades, gêneros e suportes adotados na prática de aula
ROSA DO DESERTO	Leitura como informação, essencial ao professor e fundamental aos alunos.	Despertando o gosto pela leitura nos alunos, sensibilizando e conscientizando-os.	Dificuldades: falta de tempo, corre-corre; Consequências: tempo insuficiente para planejamento das aulas.	Explora muito mais a leitura, a compreensão e a produção textual, antes era mais a gramática.	Boa imagem, os alunos sempre têm essa imagem do professor de língua portuguesa.	Atividades: leituras silenciosa, oral, socializada, compartilhada; - gêneros: contos, crônicas, poemas, editorial, reportagem, notícia, histórias em quadrinhos; suporte: livro didático, livros xerocados, revistas, jornais.
GIRASSOL	Leitura como processo de interação entre autor-texto-leitor. Professor influenciado pela ação de levar o aluno a ver o texto de forma crítica, discutindo-o e formando seus posicionamentos.	Professor falou do passo a passo evolutivo do pensar o texto ao longo de sua trajetória.	Dificuldades: nomeia como desafio, não como dificuldade, o tempo disponível; consequências: a redução da leitura a gêneros acadêmicos e aos presentes no livro didático.	Trabalha com gêneros textuais, suas funções e tendências, sua interpretação por sujeitos sociais; Razões da mudança: Pesquisas desenvolvidas e os estudos de pós são a causa do trabalho atual.	Imagem positiva, imagem de ensinante-aprendente.	- Atividades são norteadas por estratégias (multimodais) realizadas antes, durante e depois da leitura; Gêneros: os da mídia escrita (adota-os com muita frequência).
LÍRIO	Leitura como fonte de informação clareadora do pensamento, como também desalienadora. A influência é que leva tal concepção para suas aulas.	Trajetória que busca ler para desenvolver a capacidade de compreensão das coisas e, assim, evitar sofrer por não compreender. E isto tenta usar como influência em suas aulas.	Dificuldade: falta de tempo; consequências: inviabilização de alguns projetos.	Afirma ensinar diferente de antes. Hoje prioriza a leitura antes era a gramática. Justifica que nem livros havia na escola para uma aula de leitura (no Ensino Médio).	Imagem positiva, até de admiração.	Atividades: leituras silenciosa e oral, socialização sobre o texto lido; gêneros: adotados de acordo com a série e o planejamento escolar; suporte: livro didático na maioria das vezes.

²⁷ Imagem que você imagina que os alunos têm do professor.

Professor(a) participante	Concepção de leitura, seus impactos e influências na prática de ensino	Influência da trajetória de vida e de leitura do professor na formação de novos leitores	Dificuldades para ler e prováveis consequências	Prática de ensino de leitura atual e razões das mudanças empreendidas nela	Imagens de si para seus alunos como leitor(a) e professor(a) de leitura²⁷	Atividades, gêneros e suportes adotados na prática de aula
ORQUÍDEA	Leitura como desenvolvimento do senso crítico e ampliação do conhecimento de mundo. - influencia os outros alunos a tomarem gosto pela leitura e fazê-la de forma crítica assiduamente.	Seleção de obras e textos, metodologias adotadas, erros e acertos, tudo isso tomo como base na minha formação e meu trajeto de vida e de leitura.	Dificuldades: curto tempo; falta de conhecimento histórico e cultural de base; consequências: baixo embasamento histórico e cultural para situar obras literárias em aulas de literatura.	Hoje dá mais ouvidos aos alunos, permite mais que eles exponham suas impressões, questionamentos, opiniões. Antes era uma professora de voz monolítica, mas o tempo provocou essa mudança.	Razoável.	Atividades: leitura coletiva e análise de textos ²⁸ , encenações teatrais, narração oral de contos e outros gêneros, registros de leituras ²⁹ , gincanas, entre outras; - gêneros: listados nas atividades citadas; - suporte: livros didáticos, paradidáticos, entre outros.

FONTE: RELATOS (APÊNDICES 2A, 2B, 2C, 2D)

²⁸ Dos tipos narrativo, descritivo e dissertativo.

²⁹ Registros feitos em “Cadernos literários”, criados por OQ e observado seu uso na primeira das cinco aulas que observamos dela (Cf. quadro 4).

Duas das vozes enunciantes que manobram instâncias subjetivas oriundas de interdiscursos dos relatos analisados, em uma época tão holística como a atual, ainda encarnam ethos de ensino de leitura como capturação de informações do texto. E o curioso é que um dos voluntários que pratica esse discurso, RD, é o que a sua formação em Letras é a mais recente, 2014 o ano de conclusão, para retomarmos informação do quadro 2 (Cf. seção 1.2.1.1), formação concluída em uma época na qual teorias do texto e do discurso já compunham o Projeto Político Pedagógico do referido curso. Tal concepção de leitura compõe, então, o discurso de dois dos quatro voluntários, RD e LR, mais fortemente o de RD. Se olharmos para a primeira coluna do quadro 6, que orienta uma produção discursiva versada sobre a “concepção de leitura, seus impactos e influências na prática de ensino” do professor participante, pensamos que curioso é o “retrato” (AUCHLIN *apud* MAINGUNEAU, 2015a, p. 16), ou seja, o ethos dito e investido no discurso desses dois participantes quanto à questão orientada na coluna citada de que essa tal concepção de leitura é “essencial”, “fundamental” (RD), “clareadora”, “desalienadora” (LR) e, conjecturamos desse ideário deles, geradora do gosto pela leitura e conscientizadora de sua importância. No entanto, as aulas observadas (Cf. quadro 4), principalmente as de RD, não investem nesse ethos do leitor que sente ou mostra prazer em ler, que tem a leitura como uma prática fundamental. Na verdade, as imagens de leitura e de ensino de leitura mostradas nas aulas da participante são provenientes dos estereótipos de que ler é desmotivante, é apenas para cumprir um ritual da aula, foi essa a imagem que RD nos passou, pois ela não se mostrava motivada ou devidamente empenhada. A influência, certamente, que exercerá sobre seus alunos não será a que propiciará a formação de leitores críticos, nem assíduos, nem praticantes de uma leitura significativa e sociointerativa.

Se o ethos visado no discurso de RD (Resumido no quadro 6), como já dissemos, foi o de fomentar leitores motivados, tudo indica que o oposto é que se efetivou ou se efetivará, dada a forma como os textos foram trabalhados nas citadas aulas. Uma aula de leitura muito mais ligada a estereótipos negativos do que a qualquer fagulha de que ler é algo “transformador” e “propulsor”, como bem diz (ethos dito) e tenta mostrar (ethos mostrado) no seu relato a própria voluntária RD (Cf. quadro 5), mas não mostra (ethos mostrado) isso nas aulas observadas.

Já os eventos de leitura associados aos estereótipos que o ethos dito por GS e por OQ no quadro 6 tenta mostrar são os mesmos eventos que criam na prática das aulas observadas um ethos de ensinante de leitura que se revela positivamente e bem de acordo com o dito e o mostrado nos relatos. LR, por sua vez, meio que transita entre leitura como informação e

como prática social, embora o discurso de seu relato tenha dito apenas da leitura como informação, nas aulas dele o ethos mostrado é o de que ler não é só informação, embora não tenha construído, em sua prática, esse estereótipo positivo na mesma proporção que GS e OQ.

O exposto dialoga com a quarta proposta de contribuição desse estudo (Cf. seção 3.3), quando diz que acionamos um sistema de valores, princípios, crenças não só quando se pensa a leitura como prática social, mas também quando é praticada do ponto de vista estrutural, informacional apenas, ou seja, aqui também subjaz tal sistema, conforme postulado pela contribuição citada.

Outro ponto importante resumido no Quatro 6: embora a falta de tempo para ler, dita pelos quatro – um dado expressivo e representativo, logo vindo de todos os participantes – não justifique, em sua completude, estereótipos negativos da leitura refletida na prática de ensino observada, naturalmente que deve ser considerado como um dos óbices na construção de imagens de ensino de leitura abstraído de mundos éticos dos ensinantes de leitura representativos de um adequado comportamento ou adequada postura didático(a) nessa área e nas demais, o que contribui, entre outras coisas, para os baixos índices de níveis de leitura em nosso país, conforme dados estatísticos arrolados na próxima seção, a 3. Se não há tempo para ler, como planejar boas aulas? E como acompanhar a evolução do conhecimento? Tais fatos culminarão com o retrocesso do ensino e do saber.

Ao olharmos para a quarta coluna do quadro 6, a qual traz relatos dos participantes sobre “Prática de ensino de leitura atual e razões de mudanças empreendidas nela”, novamente se confirma o que acabamos de discutir, com algumas poucas variações ou complementos. RD, por exemplo, posiciona-se relatando que explora muito mais a leitura, a compreensão e a produção textual, antes era mais a gramática. Tudo isso nos leva a postular, especialmente a partir do exemplo citado, que o ethos mostrado no relato destoa do dito e do mostrado nas aulas observadas, ao tempo em que se confirma em um ponto: RD realmente não toca na gramática nas cinco aulas que observamos dela (Cf. quadro 4). Ela lê e busca informações óbvias nos textos trabalhados e o faz de forma resumida e rápida, o que comprova, de certo modo, uma certa prioridade dada ao texto, mesmo que trabalhado a partir de uma concepção imanente, estrutural e descontextualidade de leitura.

Ainda tratando da questão de formação acadêmica, o ethos dito e mostrado por GS na discursividade de seu relato confirma-se no interdiscurso de sua prática discursiva em sala de aula: ele põe em prática os saberes de sua formação como doutorando, além do ethos de comprometimento – tal e qual o que ele mostra ter e ser como leitor – com o ensino e com a aprendizagem dos seus alunos, além da preocupação em trabalhar textos da ordem do dia,

textos colados aos avanços da tecnologia e da visão multimodal tal como proposta pela linguística textual contemporânea. Uns *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que nascem de uma aula de leitura cuja abordagem mostra-se holística, hipertextual, sociointerativa, leitura como prática social mesmo, em que os interlocutores do processo são instigados a discutir, fazendo valer uma reflexividade enunciativa entre eles, da qual emana vozes que se constroem mutuamente. Tal mundo ético que sustenta o comportamento de GS em sua prática de ensino de leitura comprova ou confirma, cremos, a importância da formação continuada e de suas vastas contribuições para acompanharmos a evolução e reconstrução do conhecimento, como também aplicá-lo na prática de sala de aula e, assim, possibilitarmos a construção de imagens favoráveis à leitura, ao ensino e à prática cotidiana dela. Idêntica a essa postura está OQ e sua prática. Ressaltamos, ainda, que na escola, por ocasião da coleta, em conversas informais com a participante, ela expressou fervorosamente seu plano de continuar sua formação, doravante em nível de mestrado, para isso já vem se preparando. LR mantém-se em um mundo ético, cuja atividade professoral transita entre imanência da leitura e a tentativa ou empenho em avançar para ela como prática social, conforme tecido ao longo do texto desse estudo.

Curioso e também, digamos, comprovador do exposto é: ao falar das imagens de si como leitores e como professores de leitura que acreditam construir para seus alunos (Cf. quadro 6), GS coloca-se no lugar de “ensinante-aprendente”, de fato é esse *ethos* que é vivenciado nas suas aulas, endossado com um certo tom de autoridade docente, também de autonomia sem perder de vista a sensibilidade e a afetividade. O que significa estar aberto àquilo que os alunos também lhe oportunizam aprender, como também a valorização do aluno enquanto ser que aprende, ensina, reconstrói-se, e muda. Construímos um *ethos* de ensinante de leitura que parte de uma visão dialética como assim o é a concepção de leitura como prática social adotada por ele, pautada mesmo na capacidade de compreensão, (re)construção e de mudança do ser e de contextos à sua volta.

RD acredita em uma espécie de predestinação da imagem do professor de língua portuguesa: uma boa imagem, aquela que os alunos sempre têm deste professor (Cf. quadro 6). O *ethos* de professor predestinado a ser bom, um estereótipo advindo de um mundo ético conformado com um ser e, conseqüentemente, comum a realidade de ensino que não muda e que assim vai se mantendo. Uma espécie de metafísica do ser enquanto ser (ARISTÓTELES, 2002), se é que podemos fazer essa analogia, cujo *ethos* docente é sempre a mesma imagem: boa, o que comprova o tom de conformismo (Cf. seção 2.4.1) com que nomeamos a postura docente da voluntária.

Ao marcar textual e explicitamente tal imagem como “razoável” (Cf. OQ, quadro 6), acionamos um ethos docente como aquele que busca ser minimamente bom e funcional enquanto ensinante de leitura. Esse ethos se comprova à medida que ela não se acomoda, mas busca inovar cada aula de acordo com abordagens que se aproximam daquilo que foi operado também por GS em suas aulas. Embora não tenha usado a mesma “marca textual” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 255) que GS (Cf. quadro 6): “ensinante-aprendente”, no entanto é esse o ethos professoral de OQ produzido e mostrado na sua prática discursiva de sala de aula. Certamente uma cadeia se confirma: a partir de um ethos visado em suas aulas, constrói-se um produzido e mostrado, cujo caráter e corporalidade é de ensinante-aprendente, embora isso não tenha sido constituído como ethos dito no seu relato. De fato, o ethos é operado e **incorporado** discursivamente **em um processo de interação** (Op. Cit. 2015a), ou seja, a interação é que vai possibilitar aos interlocutores lugares enunciativos que legitimam a cenografia enquanto processo que só se dá discursiva e interativamente.

Os ethé de ensinante de leitura analisados até aqui ainda podem ser confirmados também, entendemos, pelas opções teórico-metodológicas, pelos tipos e gêneros textuais e pelo suporte técnico-didático que os professores dizem adotar em suas aulas, o que encontra-se sintetizado na coluna 6 do quadro 6. É perceptível, a nosso ver, que o referido quadro resume um conjunto de enunciados, assertivas, narrativas que, conforme confrontado com o que verificamos nas aulas observadas, vimos confirmar-se mais uma vez o ethos de conformismo e/ou desmotivação de RD e sua prática de ensino de leitura imanente, como também o ethos de ensinante-aprendente de GS, da ligação de OQ a esse ethos e ainda LR desejoso de chegar a esse ethos de GS e OQ, lembrando que para isso mostra-se empenhado.

Podemos tentar ilustrar o exposto, trazendo o que entendemos da prática de duas das cinco aulas de LR: nas duas horas-aula que observamos dele dia 30 de novembro de 2016 (Cf. quadro 4), pudemos constatar de todo o percurso dessas aulas e do tratamento dado ao texto trabalhado nelas - um cartum de Santiago, sob o título “Os Brasis” (*apud* CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 214) - o professor transitando entre duas concepções de leitura: ora instrumento de comunicação, ora prática social. Havia momentos que ele apenas capturava informações óbvias do texto, mas também sempre demonstrando uma carga de esforço e empenho para trazer o texto, criticamente, para a realidade prática da vida cotidiana dos alunos e da comunidade como um todo, mostrando à sua maneira de dizer (MAINGUENEAU, 2015a, 2014) que o vasto mundo do nosso Brasil “consiste de múltiplas realidades” e que há “deslocamento” de uma realidade a outra (BERGER & LUCKMANN, 2009, p. 38), como também heterogeneidades e desigualdades diversas, como bem mostra o

citado cartum de Santiago (*apud* CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 214). O certo é que o encontro das linguagens constitutivas deste texto é repleta de significações e representa muito bem a vida em sociedade, mais precisamente a brasileira. Podemos corroborar o exposto quando comungamos com a ideia de que “a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação” (BERGER & LUCKMANN, 2009, p. 38). E o citado cartum é repleto disso, como podemos ver a seguir:

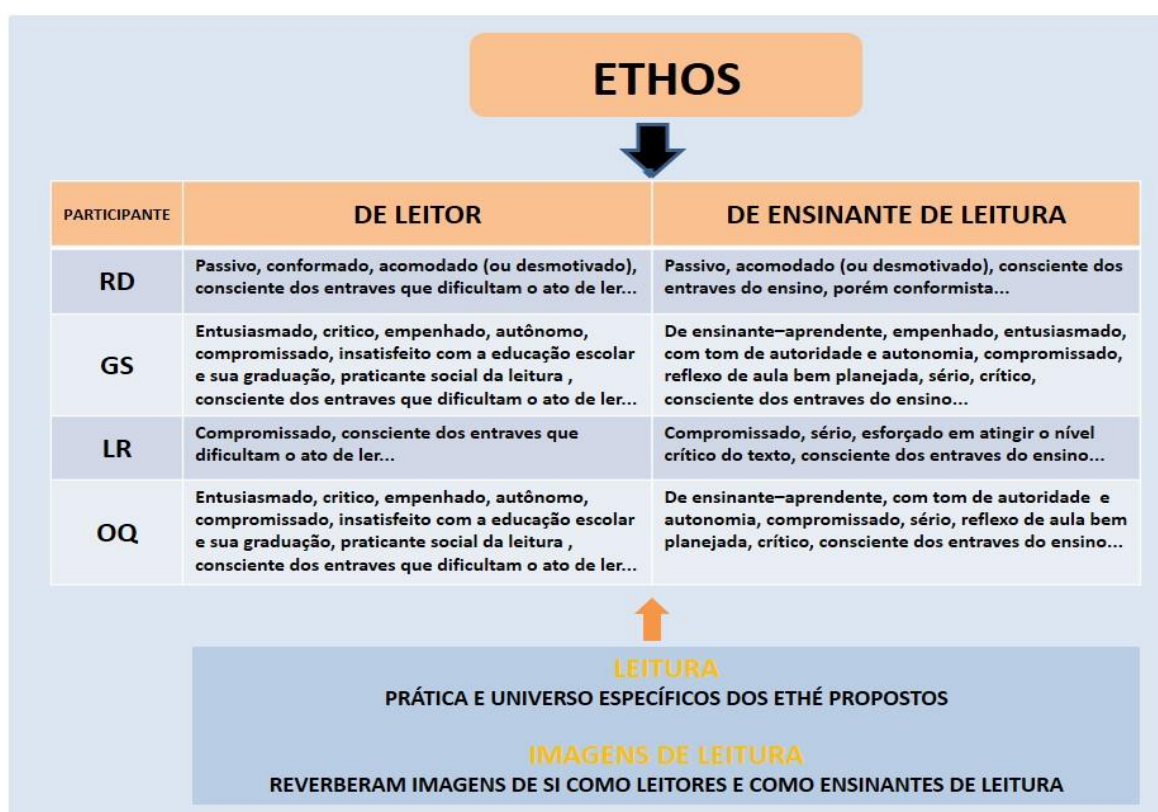


Ao longo da execução da aula de LR, ao tempo em que acompanhava na sequência as questões propostas pelo livro didático sobre o cartum, analisava-o nessa sequência citada, mas tentando fazer um debate de forma que trouxesse o texto para a vida prática dos interlocutores da aula, vivenciando com esses gestos de leitura com fins de aprendizagem, mas também de gosto pelo ato de ler. Relacionava muito bem as imagens com a ideia de um país de futuro, mas que é impedido de avançar em função da histórica corrupção política e dos tantos problemas de gestão pública, pois ambos inviabilizam a igualdade social e os direitos fundamentais aos cidadãos. Assim, LR conduzia uma compreensão do texto buscando mostrar como se constituíam os dois Brasis. Não era uma análise com a criticidade necessária ou merecida, mas uma tentativa de mostrar que um texto não é superfície, estrutura, mas

subjacência, profundidade de sentidos que se interligam a outros saberes e a diversos outros textos. A tentativa do professor de dar esse tratamento ao texto e criar essa imagem da leitura ficaram nítidas para nós.

Cremos que agora caiba propormos um esquema que sumarie os *ethé* levantados e discutidos pelo presente estudo, como também os contatos entre as noções de leitura e esses *ethé* de leitor e de ensinante:

Esquema 4 – Contatos Entre os *Ethé* Levantados e Sua Relação Com a Leitura



Propomos pelo esquema que a leitura constitui-se como prática e universo específicos dos *ethé* propostos. E as representações que os docentes constroem dela reverberam imagens deles como leitores e ensinantes de leitura. Uma constatação central (Cf. o esquema) é a de que os *ethé* dos docentes enquanto leitores não destoam em nada dos de ensinantes. Na verdade, as imagens representativas de cada um como ensinante reverbera a de leitor.

Esperamos, portanto, que essa seção 2 tenha produzido o que se propôs e tenha conseguido oferecer uma análise mínima dos relatos de vida dos interlocutores enquanto prática discursiva, identificando os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que são encenados e efetivados na discursividade dos citados relatos e das práticas de aula de leitura observadas. Assim, ainda propomos como constatação que, por ser uma noção discursiva, um processo que se dá na interação e na enunciação, como também por ser uma noção híbrida (sociodiscursiva), os *ethé* de leitor e de

ensinante de leitura sofreram, como vimos, variações entre um discurso e outro, entre uma prática discursiva e outra, logo a voz enunciante de cada professor tem sua maneira de enunciar dialógica às suas práticas de vida e de leitura ao tempo em que se associa à cena genérica que é produzida por cada relato e à cenografia que sua prática discursiva institui, mostrando, portanto, que os *ethé* levantados como contribuição dessa pesquisa são construídos sociodiscursivamente, conforme nos orienta Maingueneau (2016a, 2015a, 2014). E como tal, são *ethé* encenados para além de um simples processo de persuasão, nos termos aristotélicos, mas rumo à adesão dos interpretantes, como já foi afirmado. Podemos constatar isso não apenas no interdiscurso dos relatos, mas também no das aulas que observamos. A argumentação, conforme prevista por Aristóteles (2013), por si não é suficiente, a nosso entender, para termos a **adesão de alunos à leitura** e, daí, provermos a formação de leitores. O mundo ético do fiador, no caso do professor, pelas leituras que o público faz dele, certamente, torna-o responsável pelos estereótipos que emanam de seu comportamento como leitor e como ensinante. Tais estereótipos, sem dúvida, influenciam leitores: críticos, assíduos e prontos ou não para os desafios e demandas que se renovam a cada dia.

Acreditamos e reforçamos, portanto, que GS e OQ têm impactado e influenciado positivamente seu público aprendente-ensinante, leitor; LR tem se aproximado desse grau de influência. Com RD ocorre diferente, tendo em vista que seus *ethé* de conformismo, comodismo ou desmotivação não possibilitam uma influência positiva sobre os novos leitores. Cada professor influencia(rá) positiva ou negativamente de acordo com seus citados *ethé*.

Antes de passarmos à próxima seção, retomemos parte do pensamento que abriu as cortinas da atual, com Michel de Certeau (*apud* FONSECA & GERALDI, 2011, p. 104) defendendo que a atividade leitora “torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações [...]”. De fato, essa assertiva se comprova das práticas de leitura às de ensino de leitura dos quatro participantes. Seja qual for a concepção de leitura que cada um apresente, de fato caminha - mesmo “por alguns instantes, por um passante” – por entre o texto, demonstra gestos de leitura diversos, apenas capturando informações ou, melhor ainda, interagindo socialmente com o texto. Dessa forma, o professor vai construindo imagens da leitura, de si como leitor e como praticantes do ensino de leitura, lembrando que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino” (SOUZA & KRAMER, 2003, p. 22). E o que somos ou não, passa por aspectos sócio-históricos, culturais, linguísticos, discursivos de nossa trajetória de vida. Em função disso, a próxima seção tece, mesmo que de forma geral e sumária, algumas considerações sobre esses aspectos, nos quais se situa a

história da leitura que reverbera, de alguma forma, a de leitores e de ensinantes de leitura, como também suas imagens.

3 LEITURA E ENSINO DE LEITURA: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS, CULTURAIS, LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS

Seja um escriba! Entalhe isso em seu coração para que seu nome perdure assim como os deles! O rolo de papiro é melhor que a pedra entalhada. Um homem morreu e seu corpo se transformou em pó, e seu povo partiu de sua terra. É **o livro** que o torna inesquecível **na voz daquele que o lê** (LICHTHEIM, 1973 *apud* FISCHER, 2006, p. 09). [Grifos nossos]

As reflexões sobre leitura e ensino de leitura desta seção têm um caráter contextual e resenhístico diante do quadro teórico vasto que existe em torno delas, como podemos confirmar em Abreu et al. (2000), Bajard (2007), El Far (2006), Fischer (2006), Fonseca & Geraldi (2011), Freire (2011), Geraldi (2011b, 2011c), Kleiman (2013a, 2013b, 2011, 2002), Koch & Elias (2009), Lajolo & Zilberman (1999), tantos mais. Assim, esboçamos um trajeto com o intuito de montarmos um solo que descreva, mesmo que de forma apenas geral e contextual, questões sócio-históricas, culturais, linguísticas e discursivas com vistas à elaboração de uma breve sequência: de alguns cenários da leitura no passado e na contemporaneidade; dos contextos mais gerais ou básicos que difundiram o livro em sua relação estreita com a leitura no Brasil; das concepções de leitura e de seu ensino em universo(s) *locus* desta pesquisa; de postulados que tratam sobre a importância da leitura e do papel do professor na vida e na escola. Como as concepções de leitura são também concepções de texto e de linguagem (se não são, sobrevivem paralelamente), propomos também algumas reflexões sobre a natureza do texto na prática escolar de leitura. Ressaltamos, ainda, que tal esboço segue dialogando com os *ethé* propostos neste estudo e para os quais se volta no sentido de refletir sobre o fato de que os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura se constroem e são incorporados pelos interpretantes (MAINGUENEAU, 2015a) ao tempo em que se seguem os caminhos por que andam e avançam as práticas de leitura e ensino de leitura.

Fundamentalmente, a presente seção se apropria de noções teóricas nas áreas de leitura e ensino de leitura que se vinculam, aos seus modos, à perspectiva sociointeracionista: Abreu et al. (2000), Bajard (2007), Fonseca & Geraldi (2011), Freire (2011), Geraldi (2011b, 2011c), Kleiman (2013a, 2013b, 2011, 2002), Koch & Elias (2009), Lajolo & Zilberman (1999), Marcuschi (2008), Possenti (2011), Silva (2011); à perspectiva histórica: El Far (2006), Fischer (2006); à relação leitura, letramento e ensino: Bagno; Stubbs; Gagné (2002), Gnerre (2009), Goulart (2011), Soares (2006), Tfouni (2010). Sobre sociointeracionismo apoiamo-nos em Bock et al. (1999) e Marcuschi (2008); sobre estatísticas da realidade da leitura no Brasil: Brasil (2016), Retratos da Leitura no Brasil (2015); sobre discurso e *ethos*: a

obra de Maingueneau, mais precisamente (2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997), as quais perfilam e fundamentam toda a tese, já que o ethos em sua perspectiva teórico-metodológica constitui-se o cerne de nosso estudo. Ainda sobre ethos, na seção em curso, citamos Amossy (2014), com quem dialogamos também ao longo das demais seções. Sobre tradição e cultura religiosa no Brasil, reportamo-nos a Sousa (2013) para relacionar tal questão à história de leitura dos participantes. E Bakhtin (2011, 1995) aparece nesta seção e nas demais quando da questão das relações dialógicas que, uma hora e outra, fazem-se necessárias em algumas discussões que a consideram, mesmo de passagem, pertinentes ao estudo; entre outros teóricos com os quais precisamos interagir, mesmo que periféricamente.

Creemos que tais reflexões sejam suficientes, nunca conclusivas, para que continuemos executando nossos **objetivos**, desta vez, com vistas a: descrever cenários de leitura e ensino de leitura, (re)observando sua ligação com o processo de formação e atuação dos participantes como leitores e ensinantes, como também a relação destes com o livro e a leitura em seus relatos e aulas observadas; analisar imagens de si como leitores e ensinantes de leitura demonstradas pelos participantes a partir das concepções de leitura que afirmam ter em suas autobiografias e que praticam em suas aulas observadas, como também a partir das imagens de leitura que constroem e do papel do professor na construção dessas imagens e do ensino a que se propõe. Assim, chegamos à compreensão de que a análise que continuamos a fazer, nesta seção, dos relatos escritos e da observação de aulas reforça e talvez amplie o que havíamos constatado na seção anterior sobre as imagens de leitura, sobre o “mundo ético” do fiador (MAINGUENEAU, 2015a, p. 18), ou seja, dos docentes enquanto leitores e ensinantes de leitura e, agora, da relação destes, além da leitura, com o livro.

Antes de adentrarmos na continuidade do desenvolvimento do texto que ora se inicia, lembramos os leitores de que os quadros 5 e 6 (Cf. seção 2) oferecem uma visão global e panorâmica dos **relatos escritos** (Cf. apêndices 2) dos professores, os quais se constituem como a tônica desse estudo e aos quais estaremos nos referindo, assim como aos quadros citados, sempre que isso se fizer pertinente, tendo em vista serem os referidos relatos os discursos centrais do *corpus* que analisamos e discutimos. Também, em alguns momentos, citamos fragmentos da categoria 4 dos questionários: MATERIAIS LIDOS E MATERIAIS ADOTADOS EM AULAS (Cf. apêndices 1). Esclarecemos, ainda, que os dados resumidos e expostos nos quadros 1, 2 e 3 da seção 1, que são referentes aos três primeiros dos quatro itens dos questionários (Cf. apêndices 1), serão referidos com uma certa frequência também nessa seção sempre que necessário for.

3.1 LEITURA NO PASSADO E NA CONTEMPORANEIDADE

Ao pensarmos a leitura no passado, sentimo-nos impelidos à sua compreensão de forma situada naquele tempo e espaço, não necessariamente pensá-la estabelecendo comparações dela com a contemporaneidade, já que esta é o que é por também situar-se, como a outra, em seu tempo e espaço próprios, os quais são constituídos por seus aspectos históricos, sociais, culturais, linguísticos, discursivos, tantos outros aspectos. Seria, no caso, uma comparação, digamos que, arbitrária, dadas as peculiaridades de cada época e lugar. Dito isso, tomemos como exemplo parte da última linha da epígrafe que introduz a seção em curso: “na voz daquele que o lê”. Segundo Fischer (2006), era a voz do escriba egípcio que, por volta de 1300 a.C., tinha a compreensão de que “ler” significava “declamar”. Sentido que perdurou por muito tempo na história da humanidade. Bajard (2007) recorda que nas famílias da Europa protestante era comum o patriarca fazer a leitura da Bíblia em voz alta, não no sentido de declamar como os egípcios, mas no sentido de decodificar o texto sagrado para os demais membros ali ouvintes, sendo isso algo bem didático, a prova é que eles acabaram alfabetizando-se por esse “método”. Não sabemos se só decodificavam, mas conjecturamos, com base em Bajard (2007), que compreendiam também, porque essa prática de leitura possibilitou os primeiros passos referentes não só à aquisição, mas também ao desenvolvimento (SOARES, 2006) da linguagem a esse povo. Voltando aos egípcios, sua arte de declamar é prototípica de muitos eventos enunciativos onde o ato de entoar, declamar, expressar oralmente o texto (FISCHER, 2006) continua bem presente nos dias de hoje, no universo cotidiano das pessoas, por exemplo: em um recital de poesias, no ato de um ator no palco declamando um texto, em tantos outros contextos onde se declama, se recita.

No relato de vida de RD, por exemplo, há uma memória do universo de sua vida escolar, a qual até já citamos na seção 2, como algo que a marcou quando das últimas séries de sua educação básica no final dos anos 1980, dos seus 16 para 18 anos de idade³⁰: um certo professor de literatura declamando poemas e relatando obras literárias em suas aulas (Cf. quadro 5). Declamar parece-nos, pelo exposto, ser uma arte, uma forma de leitura e de seu ensino ainda bem presentes nos tempos de hoje, além de projetar uma imagem do professor como docente e como leitor. A projeção da referida imagem, pelo visto, marcou as vidas escolar e a de leitura de RD, afinal, a presença viva da imagem do professor dela declamando, certamente, dramatizando o conteúdo com gestos na ocasião, expressões faciais e modulação

³⁰ Calculamos essa idade tomando como base os 45 anos de vida que ela completou em 2016, expressos no questionário informativo (Cf. apêndice 1A).

de voz, tudo isso representa algo que emerge como uma viva lembrança guardada em sua memória. Fischer (2006) embasa-nos para afirmar que a prática de declamar é reveladora da habilidade de dar beleza ao discurso, o que ele, o professor de RD, fez em contexto de sala de aula ao tempo em que influenciava sua turma com uma imagem de leitura, de literatura e com sua própria imagem de leitor e de praticante do ensino de leitura. Pensamos serem esses atributos que marcaram o professor na memória de RD, podendo também ter sido isso um dos fatos que a influenciou a gostar de ler, a ter uma boa e significativa imagem da leitura, apesar da dificuldade para adquirir livros³¹ dado o baixo poder aquisitivo de sua família, conforme podemos corroborar com fragmentos de sua autobiografia:

FRAGMENTO 36: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3.

[...]. Como sempre, gostei de ler, relacionava-me muito com meus professores, especialmente os de Língua Portuguesa. [...]. Não tive problemas durante minha vida escolar, já que era estudiosa, atenta e observadora.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 37: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3.

Minha família não tinha bom poder aquisitivo, às vezes, sentia vontade de ler determinados livros, mas era impossibilitada.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Ler, declamar, viver a leitura, portanto, não era e não é privilégio da cultura egípcia, nem de nenhum outro povo, mas sim uma arte que a vida e a história da humanidade foram transmitindo, ensinando e influenciando os povos de geração em geração (Op. cit., 2006).

Convém refletir também que declamar não deixa de ser uma leitura em voz alta, mas modulada, como dissemos, por isso, também integrada pelo “tom”, nos termos de Auchlin (*apud* MAINGUENEAU, 2015a, p. 16) e Maingueneau (2014, p. 72), que a torna artística, bela. Lembremos que o mesmo professor de literatura, além de declamar poemas, relatava os enredos de obras literárias nas suas aulas (Cf. quadro 5). Essas duas práticas utilizam-se da voz alta, porém diferentes da forma da leitura de um texto em voz alta em uma aula de português, na qual o professor opta por uma leitura oral na modulação própria de uma aula: sem declamar, sem narrar o texto com os olhos longe do papel, certamente dando um novo tom, o qual deva ser adequado ao contexto e ao objetivo pretendidos, portanto, pensamos, um fim meramente didático, se é que podemos dizer assim. Seria uma forma de “transmissão do

³¹ **Livro e leitura** se imbricam historicamente e a questão da **difusão do livro** também tem um destaque em tal imbricação (Cf. seção 3.2). Já adiantamos a justificativa de que esta seção 3.2 trata de tal difusão e também foi pensada pelo fato das alusões feitas a livros e às dificuldades de acesso a eles registradas pela maioria dos participantes em seus relatos (Cf. apêndices 2).

texto pela voz” (BAJARD, 2007, p. 25). Um pouco antes, o autor defende que: “Cabe [...] à instituição escolar a responsabilidade de assegurar a leitura em voz alta, como primeira habilidade a ser dominada” (Op. Cit., p. 18). Em voz alta ou em voz baixa, oral ou silenciosa, o imprescindível de fato é que haja compreensão, senão não é leitura (MARCUSCHI, 2008). Se não houver o compromisso de ler e ensinar a ler, partindo da concepção de que o referido ato é compreender, executar uma prática social, nesse caso é preciso rever tal prática e (re)pensar em que consiste mesmo o tão citado ato (FREIRE, 2011). Apenas a título de relembração, dos quatro professores participantes, o distanciamento da leitura como compreensão, como prática social foi nitidamente constatado nas cinco aulas (Cf. quadro 4) observadas de RD, o que já discutimos na seção 2.

Com esses poucos pontos em mente, já nos perguntamos: em que consiste, então, o ato de ler? Defendemos que seja algo com uma natureza variável, mutável, plástica e dialógica às necessidades e realidades dos leitores (MARCUSCHI, 2008) em acordo com seus aprendizados, vivências, memórias, não uma leitura estrutural apenas, abstraída de um processo interlocutivo e sociointerativo (Cf. seção 3.3) que a modernidade exige. Em linhas gerais, Fischer (2006, p. 11) propõe uma trajetória sob os pontos de vista histórico e, por que não dizer, sociocultural de significados para a leitura:

No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, inclui também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica.

O certo é que, mesmo na contemporaneidade, tão avançada do ponto de vista tecnológico com todo o seu aparato, as formas de leitura do passado estão presentes, uma vez que foram as pinturas das cavernas, os desenhos rupestres, o papiro, o pergaminho, a imprensa gutemberguiana, o livro e demais impressões que alavancaram ou fundaram as bases da era da informática (BAJARD, 2007; FISCHER, 2006). As escritas cuneiforme, hieróglifa, fenícia, grega, tantas mais, lideraram o edifício histórico-cultural do processo de desenvolvimento da leitura e escrita que emancipou as nações e suas relações umas com as outras, como também todo o avanço decorrente de tal processo (FISCHER, 2006). Assim, entendemos, o que a escrita e todos os avanços que ela possibilitou representam para uma sociedade serão também as representações da leitura, já que ambas são conjugadas e subjacentes entre si.

Ainda sobre a leitura no passado e na contemporaneidade, até bem pouco tempo havia no imaginário coletivo a compreensão de que era essencialmente na escola que se aprendia a ler (ABREU et al., 2000). Bajard (2007), Fischer (2006), além de Abreu et al. (2000), também nos levam a repensar o exposto e entender que as práticas sociais de leitura antecederam o surgimento de escolas. Pessoas aprendiam a ler sem serem ensinadas do ponto de vista escolar, isso tinha a ver com “a instrução religiosa” (ABREU et al., 2000, p. 33). Dois grandes e expressivos feitos na História da Europa contribuíram para o avanço das práticas de leitura não escolarizadas: a invenção da imprensa tipográfica por Johannes Gutemberg (1398-1468) no século XV, por ampliar a reprodução de textos e o acesso ao escrito, e a reforma protestante liderada pelo padre alemão Martinho Lutero (1483-1546) no século XVI. Na tradição católica, como sabemos, somente os padres estavam imbuídos da tarefa de interpretar textos sagrados aos fiéis; no protestantismo, o fiel tinha o dever e o direito de ter acesso direto às escrituras sagradas e daí interpretá-las. Esse sucesso no ato de ler era atribuído “a uma espécie de iluminação de origem divina” (ABREU et al., 2000, p. 34), já que o leitor aprendia a ler apenas ouvindo textos da Bíblia. O texto sagrado era falado geralmente pelo patriarca da família, em “voz alta” para que o ouvinte o recepcionasse até a “memorização” (Op. Cit.). Esta ajudava-o a aprender o texto de cor e a ler no material escrito aquilo que se oralizava. Isso assumiu um papel fundamental tanto na leitura da Bíblia quanto em outros textos sagrados, como a Torá dos Judeus e o Alcorão dos muçulmanos, ou seja, o texto era o objeto funcional de aprendizagem da leitura em processo não escolarizado de aprendizagem em outras culturas religiosas, não apenas na cristã (ABREU et al., 2000). O fiel ouvia o texto em voz alta, interpretava, memorizava e, dessa forma, tinha acesso àquilo que o desamarraria e o libertaria da opressão do analfabetismo. Essa “voz alta”, convém lembrar, difere da “voz” da epígrafe egípcia do início desta seção 2: para esse povo, “na voz daquele que o lê” significava a prática social de “declamar” o texto, conforme discutimos e até relacionamos com uma memória exposta no relato escrito de RD.

Em relação a esses aspectos, vejamos como Kleiman (2013a, p. 32) trata tal questão que é do ontem e do hoje, e que se volta, ao seu modo, para o ensino. A autora aponta a referida leitura em voz alta no contexto de sala de aula como uma prática avaliativa e crítica, argumentando “que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta”. No parágrafo a seguir, acrescenta: “A carga cognitiva, já aumentada pela leitura em voz alta (...), é agravada quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois nesse caso ela deverá ainda traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito para seu dialeto” (Op.

Cit.). Ainda sobre a questão da leitura não escolarizada, consideramos importante observarmos Abreu et al. (2000, p.33-34) afirmando que o historiador “Jean Hébrard conta que, no século XVII, na Suécia e na Finlândia, países de forte presença luterana, praticamente toda a população era alfabetizada sem que existissem escolas elementares”. cremos, por isso, que as atividades de leitura e escrita – citamos as duas por serem indissociáveis - pautadas no texto funcionam, fato que os avanços da linguística (mais precisamente a textual e a aplicada) têm nos oportunizado muitos fundamentos que provam isso (KOCH, 2009; KOCH & ELIAS, 2010, 2009; MARCUSCHI, 2008). Voltando à citação de Abreu et al. (2000), podemos entender que o contexto de protesto luterano favorecia a aprendizagem da leitura, cremos, também pela necessidade das pessoas em avançarem, em terem mais acesso à escrita, o que foi possível pelo surgimento da imprensa já que esta possibilitou a impressão e a propagação da Bíblia – livro cujo processo de difusão possibilitou a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

O exposto autoriza-nos a afirmar que o texto sagrado na reforma protestante, reforçamos, foi o suporte fundamental para a aprendizagem da leitura, como também continua sendo um forte instrumento nos tempos hodiernos, basta olharmos, por exemplo, para alguns dados dos relatos dos participantes desta pesquisa, com uma diferença: eles não necessariamente aprenderam a ler lendo prioritariamente o texto sagrado como o era nos tempos da reforma, entendemos, mas o mencionado texto fez parte do desenvolvimento de suas vidas de leitura, do processo de letramento (TFOUNI, 2010) que lhes foi possibilitado.

Dos quatro participantes, um lidera no contato e apropriação da leitura do sagrado, é o caso de OQ. RD e LR têm um razoável contato, GS aparece por último com apenas uma ocorrência de acesso a esse tipo de texto (Cf. apêndices 2, categoria A).

OQ, quando criança em família, já iniciara seus primeiros contatos com revistas da Escola Bíblica Dominical (Doravante EBD), com a Bíblia e com a entoação de hinos da Harpa Cristã³², conforme fragmentos a seguir. Esclarecemos, de já, que o fragmento 38 corresponde à parte do elenco de leituras dela de 2012 a 2016 (Cf. apêndice 1D):

FRAGMENTO 38: OQ, Apêndice 1D, Categoria 4, Item 4.3.

Bíblia Sagrada (revista e atualizada); Revista trimestral da Escola Bíblica Dominical (jovem e adulto) – CPAD [...]
--

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Questionários)

³² Coletânea de hinos oficiais das Igrejas Evangélicas Assembleias de Deus, denominação religiosa da qual OQ é membro.

FRAGMENTO 39: OQ, Apêndice 2D, Categoria A, Item 1.

[...]. Também líamos a Bíblia juntos à mesa, vez ou outra, logo no café da manhã, assim como as músicas que cantávamos, acompanhando na Harpa Cristã. As leituras geralmente eram feitas por meu pai, que, como ministro da igreja, tinha o hábito de ler e ensinar os preceitos bíblicos, mas, algumas vezes, pedia que fizéssemos a leitura do dia (E ele era exigente!).

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Os excertos nos levam a fazer uma analogia, não sabemos se pertinente, mas possível de ser feita, cremos: “O universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas **‘ideias’ que transmite**; na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma ***maneira de dizer*** que remete a uma ***maneira de ser***, à participação imaginária de uma experiência vivida” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108). [Negrito nosso]. A *maneira de dizer* seriam os ensinamentos, as ideias, a postura firme e exigente do pai, que reflete a sua *maneira de ser* como pai, líder espiritual, religioso – sentidos esses que emanam de seu discurso e possibilitam o *ethos* característico dessa sua maneira de ser impactante sobre a vida de OQ e da família, conforme percebemos no discurso de OQ “[...] líamos a Bíblia, juntos à mesa, [...], logo no café da manhã”, enunciado que comprova a noção de família reunida. Temos, portanto, profissão e práticas de leitura do pai: pastor de igreja evangélica e assíduo leitor de livros históricos e teológicos, os quais partilha com a família (Cf. quadro 5). São os textos compartilhados por seu pai os referentes aos gêneros textuais mais lidos em casa, dada a influência religiosa que ele consegue exercer sobre sua família e o acesso a textos que ele consegue oportunizar-lhes; como também as situações sociais de leitura mais marcantes da vida de OQ são as que ocorrem na igreja e no silêncio do seu quarto (Cf. quadro 5).

RD, por sua vez, afirma que a leitura de trechos bíblicos feita por seu pai estão no registro de memórias das vivências de leituras em sua casa com a família quando criança e adolescente. Leitura da Bíblia no catecismo³³, prática católica, corresponde a uma das três situações sociais de leitura que mais marcaram a trajetória dela (Cf. quadro 5). E LR, com práticas análogas à RD, rememora sua infância em casa com as orações e cânticos religiosos que lá eram praticados, como também a leitura de orações e cânticos sacros em grupos religiosos, dos quais fazia parte, como uma de duas situações sociais de leitura que mais marcou sua trajetória (Cf. quadro 5). Por fim, GS relata uma única ocorrência do ato de ler algo voltado para o sagrado ao assistir cenas de teatro promovidas nas aulas de religião (Cf. quadro 5).

³³ Instrução sobre os mistérios e princípios da fé, dogmas e preceitos da religião cristã.

Escrevemos outrora sobre a Reforma na tentativa de elucidar a relação histórica do texto sagrado, como gênero e suporte, com a aprendizagem da leitura não escolarizada naquela época (ABREU et al., 2000) e nos tempos atuais, à medida que a leitura da Bíblia e também de outros textos sacros perpetuam-se nos universos e vivências de sujeitos leitores, a exemplo dos dados analisados nos dois últimos parágrafos, os quais nos mostram informes sobre a religião e a religiosidade no universo pesquisado, o qual é representativo, mesmo sendo uma amostra bem pequena, do quadro religioso brasileiro, mas somos lúcidos em refletir que esse quadro vai muito além dos “estereótipos” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 18) consagrados pela moldura cristã, uma vez que espalhados por todo o território temos as mais diversas expressões de fé: budistas, muçulmanos, judeus, tantos outros (SOUSA, 2013).

É fato que a matriz religiosa brasileira é dominada pelo cristianismo com fiéis católicos ou protestantes, representando uma maioria em torno de 90% daqueles que são afiliados a alguma das duas maiores religiões citadas, como podemos comprovar em Sousa (2013). Com base ainda no autor, cumpre-nos a reflexão de que católicos e protestantes, ao tempo em que têm uma fé em comum, o Cristo, têm também suas diferenças, por isso duas vertentes. Assim, no interior de cada uma residem: pluralidade, heterogeneidade, plasticidade, o que demonstra que sejam vertentes com experiências e vivências de espiritualidade que adotam e moldam características próprias de sua tradição e crença.

Isso pudemos notar e confirmar nos dados descritos mais acima: OQ apresenta um discurso sobre espiritualidade e religião alinhado ao protestantismo, RD e LR ao catolicismo, ou seja, demonstraram ter um vínculo de família e trajetória de vida fortemente ligados à sua vertente religiosa cristã e à leitura de textos fundadores dessa vertente com suas nuances e diversidades próprias, sem esquecermos da ligação dessa fé com a prática de leitura de textos da mesma fé (conforme mostramos com dados analisados mais acima), o que parece ter sido significativamente relevante na formação desses sujeitos como leitores, por conseguinte, futuros praticantes do ensino de leitura. De OQ, por exemplo, imagens: de sua realidade protestante/evangélica, dos eventos de leitura próprios de sua cultura religiosa, de sua participação e atuação leitora na EBD, de seu canto entoando hinos da harpa cristã, de suas visitas à Bíblia ouvindo o patriarca da família ou lendo-a por si própria. Tudo isso e muito mais equivale à aquisição de conhecimentos sacros e enciclopédicos que tal universo lhe proporciona e que estará influenciando, de algum modo, a formação do seu discurso docente em aulas de leitura. Isso pudemos constatar em uma de suas cinco aulas observadas, quando realizava uma breve atividade de sensibilização na aula, utilizando-se de um versículo bíblico, não de textos do catecismo, dada a sua opção religiosa, cremos. Ou seja, levando para a sua

prática de sala de aula, uma vivência de leitura pertinente à religião que pratica enquanto crença e costume que compõem os elementos da sua cultura religiosa (SOUSA, 2013). Defendemos que não somente as formações dos universos escolar e acadêmico, mas também os valores e crenças abstraídos em família, no cotidiano, na igreja, na vida social como um todo, tudo isso é que integralizará o sujeito social interventor e colaborador do processo de ensino de leitura e, cremos, de tantos outros conteúdos e disciplinas.

Como toda marca textual (MAINGUENEAU, 2016a), “catecismo” (Cf. apêndice 2A, Categoria A, item 2), usada por RD, não apenas diz, mas mostra a imagem de sua prática religiosa católica. Além disso, também a figura do pai aparece no relato de RD (Cf. quadro 5), lendo trechos da Bíblia para ela e, certamente, para os demais membros da família já que tal prática ocorria em casa, nos tempos de infância. LR com a mesma ideologia católica ao narrar memórias que tem de leituras realizadas em família quando criança, não especifica isso diretamente, mas indiretamente com marcas também textuais como:

FRAGMENTO 40: LR, Apêndice 2C, Categoria A, Item 1. [Grifos nossos]

Na infância, leitura de algumas orações e cânticos religiosos, que eram falados pausadamente de forma decorada.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

“Leitura de orações”, pelas nossas vivências religiosas ou nosso saber empírico, é uma prática católica, os protestantes realizam orações espontâneas, não lidas, nem “decoradas”. Uma coisa ainda nos faz pensar: pais católicos, filhos católicos: RD e LR; pai protestante, filha também: OQ. Curiosamente ou não, observamos que as experiências de fé e de leitura dos pais, refletiram-se nas dos filhos. GS não se debruça, como os demais participantes, sobre tal relação entre fé e leitura em seu relato. A influência e incentivo de seus pais em casa quanto à sua vida de leitor era instigando-o a ler gibis, jornais. Portanto, a influência significativa da família dos quatro participantes para que estes tornem-se leitores é notória, é funcionalmente retratada e fotografada de suas vidas para os relatos. O certo é que esses professores, ao escreverem suas memórias, deixam encenadas em seus discursos, conforme a concepção de discurso como encenação da proposta de Maingueneau (2016a, 2015b, 2014, 2008a, 2000, 1997), experiências e imagens de leituras vividas por eles em suas trajetórias, haja vista que os relatos não nos possibilitam ver, mas ler as histórias de vida e de leitura e, destarte, criarmos imagens das mesmas (AMOSSY, 2014), entendendo que relato enquanto “texto”, nessa perspectiva, “não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um coenunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir ‘fisicamente’ a um certo universo de sentido” (MAINGUENEAU, 2014, p. 72). E mais adiante o autor trata do “discurso” e sua

relação com a “cena de enunciação” por ele assumida. Assim, entendemos que os relatos na perspectiva discursiva dizem respeito a “um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e não se pode dissociar a organização de seus conteúdos e o modo de legitimação de sua cena discursiva” (Op. Cit., p. 73-74).

O exposto aponta-nos o tanto quanto é representativa a forte relação que os participantes desta pesquisa mostram ter, pela sua vida de leitura, com a espiritualidade, com o texto sagrado, com a sua cultura de fé – elementos que os mobilizam para a referida fé, mostrada em maior grau por OQ, em seguida por RD e LR e, finalmente, por GS. Embora este não narre essa experiência em família, mesmo que de passagem, relata algo que se relaciona com cultura religiosa quando instigado pelo roteiro do relato a escrever sobre: imagens das cenas que emergem de eventos de leituras que ocorriam em outros locais da escola que não sejam a sala de aula. Assim se posiciona:

FRAGMENTO 41: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 1.

As encenações teatrais promovidas nas aulas de religião colaboraram muito com a leitura e interpretação de vários gêneros.
--

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Há nesse fragmento um “tom” ou “ethos” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 16) de reconhecimento e aprovação de gestos de leitura, cujas experiências e universos em que ocorreram foram positivos para sua vida como leitor, interpretante.

O que analisamos nos últimos parágrafos representa parte das imagens de leitura que constituem os participantes como leitores, ou seja, como sujeitos sociointerativos com seus objetivos e necessidades de leitura determinados pelo meio social em que vivem (GERALDI, 2011c, 1988; KLEIMAN, 2013a, 2013b) e em que atuam como ensinantes do referido ato de ler em meio à “realidade” (BERGER & LUCKMANN, 2009) vivida por eles e por tantos brasileiros que se aventuram na árdua tarefa de ser professor, mesmo com tantos desafios impostos pela contemporaneidade, dado que no “mundo do trabalho minha consciência é dominada pelo motivo pragmático, isto é, minha atenção a esse mundo é principalmente determinada por aquilo que estou fazendo, fiz ou planejo fazer nele. Desse modo é *meu* mundo por excelência” (Op. Cit., p. 39). Enfatizamos, ainda, o papel da religião como instituição – ao lado da família e das demais – que se imbrica nos “discursos” (MAINGUENEAU, 2015b, 2008b, 1997) e, assim, também forma sujeitos leitores (GERALDI, 2011c, 1988; KLEIMAN, 2013a, 2013b).

Em face de tantas “instituições” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 120) que se interligam nos discursos dos professores, de tantos outros elementos que compõem o “mundo” do trabalho docente, entre eles os suportes necessários e indispensáveis à sua atuação como **leitor** e ensinante de **leitura**, estão os **livros** (GERALDI 2011c), entre outros materiais e suportes. Uma política de investimentos e de contundente empenho na aquisição de livros constitui-se com uma das ações mínimas para se tentar repensar a situação dos baixos índices de leitura sempre latentes em nosso país (Cf. seção 3.2).

Questões financeiras se apresentam nas autobiografias analisadas como uma das dificuldades na aquisição de livros, conforme aparecem em cenas da vida de RD (Cf. apêndice 2A), na falta de acesso a livros e na busca deles em bibliotecas públicas quando estas existiam nas cidades em que OQ morou, segundo cenas da história de vida dela (Cf. apêndice 2D), entre outras possíveis dificuldades. Se não há livros, a leitura fica reduzida a materiais que não chegam a ter a mesma abrangência e amplitude deles. Esses pontos são aqui arrolados para justificar que professores e demais profissionais, jovens, crianças, idosos, ricos, pobres, todos dependem do livro para o desenvolvimento de si como leitores e como cidadãos críticos e conscientes (EL FAR, 2006; GERALDI, 2011c; KLEIMAN, 2013a).

O exposto orienta-nos a dedicar uma seção deste trabalho, a próxima, no caso, à construção de um trajeto em nível nacional – delimitado e breve – sobre a relação entre livro e leitura, já que é inviável pensar essa indissociada daquele. Tentaremos, assim, esboçar tal trajeto em linhas gerais, pontuando contextos básicos que caminham do Brasil Colônia à atualidade quando da questão do desencadeamento do acesso ao livro e à leitura, e como isso se transfigura na construção dos *ethé* propostos por este estudo.

3.2 DIFUSÃO DO LIVRO E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA NO BRASIL

O período colonial, como dissemos, é nosso foco inicial e, destarte, seguiremos viagem à contemporaneidade na tentativa de não perder de vista o intuito de traçar, mesmo em linhas gerais, uma memória sobre a relação entre o livro e a leitura no Brasil que, no colonialismo, acabou sendo privilégio de uma minoria, uma vez que pelos detentores do poder político - por receio de que o povo avançasse em conhecimento e despertasse com ideias progressistas e revolucionárias - acabou sendo proibida a impressão de livros e de qualquer material que possibilitasse um universo de leitura (EL FAR, 2006; NISKIER, 2011).

3.2.1 Do colonialismo ao século XIX: a difusão do livro e sua relação com a leitura e o leitor

Sabemos que logo no início do processo colonizatório em questão, a Europa estava florescida com o invento da imprensa gutemberguiana (Cf. seção 3.1) quando o Brasil aqui estava impedido de usufruir dessa tecnologia no sentido de poder fazer suas próprias impressões, tendo, no caso, que importar livros da Europa. Isso era possível a uma parcela mínima da sociedade da época dada a burocracia imposta, os custos com transporte, sem falar da censura lusitana, conforme nos orienta El Far (2006), Niskier (2011).

Mesmo com tantos empecilhos, muitos amantes da leitura acabaram por se destacar por seus acervos. Podemos citar o cônego Luís Vieira da Silva, com baixos recursos financeiros, porém dotado de garra por enriquecer seu acervo, assim o fez, o que demonstra larga visão em uma época desfavorável à aquisição de livros e, conseqüentemente, à leitura, a qual acabava por se concentrar nas mãos de poucos, ou seja, daqueles para quem uma sociedade patriarcal direcionava. As mulheres dessa época, por exemplo, mesmo as de classe alta e também média, especialmente as mais moças, sob o comando do pai ou do esposo, não tinham acesso à leitura, como declara El Far (2006), baseando-se este no livro de notas do início do século XIX do viajante e comerciante inglês John Luccock. E continua sua declaração afirmando que a instrução direcionada para uma vida de leitura percebia-se em mulheres que viviam em conventos ou em casas de recolhimento do Rio de Janeiro por volta dessa mesma época. Uma instrução que ia além da religiosa, perpassando pela “[...] filosofia, letras, boa conduta, dentre várias outras disciplinas que acabam por aproximá-las da experiência da leitura e da escrita” (EL FAR, 2006, p. 14). Certamente havia, naqueles ambientes, uma atmosfera de saber e de instrução raros em uma época cuja família brasileira era detentora de um “ambiente leigo e doméstico” (Op. Cit., p. 15).

Conforme ainda postula o autor, tal cenário começa a mudar quando, no início do século XIX, mais precisamente em 1808, fugindo das tropas de Napoleão que ora invadiam Portugal, D. João VI fez do Brasil, mais precisamente do Rio de Janeiro, sede do Estado Português, fato que desencadeou, entre tantos outros pleitos de sua gestão, uma política de difusão e alargamento do material impresso em nosso país. Desta feita, surgiram livreiros e livrarias que oportunizaram a difusão do livro. De início, ele fundou a Impressão Régia, cujo projeto inicial centrava-se na divulgação de documentos legais e oficiais do serviço real. Com o passar do tempo, ele acabou abrindo espaço em seus prelos – até mesmo por conta da ausência de tipografias no país e pela demanda de produções ligadas à arte, cultura e oratória – para textos literários e de conhecimentos gerais serem difundidos. E daí seguiu-se a

expansão desses e de outros tipos de obras, a abertura de livrarias e editoras que culminaram no avanço tipográfico que temos hoje. A título de listagem desses nomes livreiros temos ao longo do século XIX: a Real Biblioteca, que mais tarde, por volta de 1876, recebeu a denominação de Biblioteca Nacional, as Livrarias e editoras Laemmert, Garnier, entre muitas outras que, de uma forma ou de outra, procuraram sequenciar as linhas editoriais e o mercado livreiro brasileiro.

O exposto também nos leva a refletir sobre quão burocrática e difícil era a impressão de livros no Brasil até chegar às prateleiras das livrarias e fazer com que o empreendimento rendesse e os livros se tornassem acessíveis ao público a ponto de estenderem-se às classes menos abastadas, configurando-se como um tempo em que o livro estava se tornando mais popular ou se encaminhando bem em matéria de impressão, tiragens e difusão a cada década final do século XIX para o XX e, por esse fluxo, poder consolidar um processo de popularização do livro e da leitura (EL FAR, 2006).

Recapitulando a história de vida de nossos professores participantes, RD e LR, por exemplo, narram, precisamente, suas dificuldades financeiras em família nos anos 1980 e 1990 para comprarem livros, conforme já discutimos. Nisso podemos ver o reflexo da história da difusão do livro e de sua relação com a leitura que estamos a esboçar e que se confirma em muitas passagens das histórias de vida e de leitura desses participantes: dificuldades financeiras da família, como descrevemos, também nem sempre a cidade onde se morava dispunha de biblioteca pública, como coloca OQ (Cf. apêndice 2D), dentre tantos outros desafios.

Mas imaginamos o imaginável, porém esquecido pelos protagonistas responsáveis pela educação: não basta apenas investir em livros e em outros suportes se não há uma conscientização sobre a importância da leitura e um trabalho efetivo e, insistentemente, eficaz sobre a relevância e a real prática social da leitura (FREIRE, 2011). As imagens que conseguimos, cognitivamente, focar sobre um país de leitores, a nosso entender, são aquelas que demonstram bons resultados em matéria de leitura³⁴ e sucesso na educação daquele país cujos sujeitos leitores são detentores de um saber que os capacita para uma política de enfrentamento de problemas e desafios diversos, munidos de letramento para tal, conforme postulam Bagno, Stubbs, Gagné (2002); Gnerre (2009); Goulart (2011); Soares (2006); Tfouni (2010).

³⁴ Não são esses os resultados que se nos apresentam na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), descrita mais adiante ainda nesta seção desta tese.

Os resultados do Brasil, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2015, mostram em relação aos três últimos anos em que a avaliação foi feita – 2012, 2009 e 2006 – uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática (BRASIL, 2016a). Isso também refletiu em uma queda do Brasil no ranking mundial, ficando na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª posição em matemática (BRASIL, 2016a).

O teste é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e foi aplicado no ano de 2015 em 70 países e economias, entre 35 membros da OCDE e 35 parceiros, incluindo o Brasil. Tal teste demonstra um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, reúne dados sobre variáveis demográficas e sociais de cada país e mostra indicadores da situação dos sistemas de ensino ao longo dos anos. No Brasil, a prova fica sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A amostra brasileira contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, que representam uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos (Op. Cit., 2016a).

Para fins desta pesquisa de tese, interessa-nos observar a situação do Brasil em níveis de leitura na referida prova, conforme descrito, ainda, em Brasil (2016a): a evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos sofreu a seguinte queda: em 2009 – alcançaram 412 pontos; em 2012, 410; em 2015, 407. Uma queda de poucos pontos, mas uma queda, quando deveria ter tido um resultado que evidenciasse uma evolução do Brasil em leitura nas últimas edições do citado teste. Além disso, vale-nos a reflexão de que a média do desempenho em leitura dos países da OCDE incidiu sobre 493 pontos e a média do Brasil, como descrevemos, resultou em 407 pontos, um número bem inferior.

Os dados são demonstrativos de que algo continua errado ou não tem funcionado. Formação do professor, investimentos em suportes como livros e outros, devido trabalho docente em relação às áreas testadas, entre elas leitura, são, cremos, alguns dos terrenos pelos quais deve ser (re)pensada, (re)configurada uma ação interventiva eficaz que há tempos e tempos faz-se urgente. As imagens que a pesquisa descrita passa, a partir dos dados elencados, são de deixar os interpretantes, como sempre, reflexivos e intrigados sobre histórias como da educação brasileira (NISKIER, 2011), da leitura (ABREU et al., 2000; EL FAR, 2006) e de letramentos diversos (SOARES, 2006) que, se nunca melhorarem, se nunca avançarem, como poderão mudar, positivamente, rumo a um progresso e uma boa imagem de leitura, de leitores e de ensino de leitura? O Brasil, pelo que nos orienta a pesquisa descrita, precisa de despir-se, a nosso entender, das práticas de ensino que “sedimentam as imagens

negativas sobre o livro e a leitura” (KLEIMAN, 2013a, p. 23), imagens que vêm desde a alfabetização e do período após esta com cópias maçantes, leitura de cartilhas descontextualizadas, entre outras atividades dessa natureza (ABREU et al., 2000).

Voltando ao fluxo (anterior aos últimos dados discutidos) das reflexões dessa seção sobre a “Difusão do livro e sua relação com a leitura no Brasil”, lembremos que os textos dialogam com seus diferentes e diversos leitores ao tempo em que com estes e com o autor se realizam na interação (KOCH & ELIAS, 2009). Ainda com base em El Far (2006), afirmamos que com a impressão, a palavra escrita se apropriou cada vez mais dos diversos universos letrados, o que não significa que o espaço da oralidade tenha sucumbido, pelo contrário, nos dias atuais, ela continua muito bem em voga. Segundo esse autor, no Brasil colônia, por exemplo, quando nem sonhávamos ter uma imprensa própria, sobrevivíamos de textos escritos vindos da Europa. A oralidade, destarte, era nossa forma mais presente de se textualizarem conhecimentos e de se realizarem leituras. Os textos escritos, nessa época, eram lidos (oralizados) quer seja em meio a um público mais simples de camponeses que tinham a oportunidade de ouvir, quer seja numa roda de literatos em meio a amigos e familiares. E assim a leitura ia sendo praticada: de forma mais pública (no contexto dos camponeses) ou de forma mais recatada (no contexto dos literatos...), silenciosa ou “íntima” nos termos de Bajard (2007, p. 18). Os leitores realizam-na conforme o momento em vigor, as necessidades de interação, e tudo isso vai projetando o “ethos” que cada um mostra de si como leitor (MAINGUENEAU, 2015a, p. 19).

Disso decorrem também seus interesses e gosto por determinadas leituras, gêneros e tipos textuais, como também tais gostos e interesses dependem do poder aquisitivo do leitor. Um exemplo bem ilustrativo disso:

Na década de 1870, o livro barato no Brasil, de capa brochada e pequeno tamanho, começava a ser vendido nas livrarias e pelos mercadores ambulantes que costumavam perambular pelas freguesias mais afastadas do centro da cidade do Rio de Janeiro. Essas edições populares, voltadas não para um público específico, mas sim ‘para todos os bolsos e gostos’, trouxeram à luz, primeiramente, títulos e autores aclamados pela crítica literária daquele tempo (EL FAR, 2006, p. 32).

Conseguimos ver os participantes dessa pesquisa claramente enquadrados nesse protótipo de leitor: às vezes lendo coisas de seus interesses, às vezes lendo o que, por razões financeiras, podiam comprar ou o que era possível, por outras razões, terem acesso naquele momento e realidade de suas vidas (Cf. quadro 5).

Já por volta do final do século XIX, edições baratas de obras de José de Alencar, Bernardo Guimarães, também de autores franceses como Victor Hugo, Honoré de Balzac, entre outros, eram anunciadas e aclamadas por livreiros com o fim de difundir o mercado, de conseguirem realizar suas vendas e obter seus lucros, mas também tal empreendimento incentivava a leitura e difundia-a ao tempo em que expandia o livro entre todas as classes, afinal eram “livros ao alcance de todos” (Op. Cit., p. 32-33). E assim avançamos para o século XX com novas invenções tecnológicas que continuaram e fortaleceram a difusão do livro e da leitura.

3.2.2 Do século XX à atualidade: a difusão do livro e sua relação com a leitura e o leitor

No início do século XX, discorremos com base em El Far (2006), uma nova tecnologia contribui para a difusão do livro e para a conquista mais acentuada do gosto pela leitura: foi o **advento da fotografia**, que facilitou esse processo no sentido em que possibilitou a inclusão de imagens nas publicações. No século XIX, apenas edições de luxo faziam uso de imagens, já nas primeiras décadas do século XX, fotografias, desenhos, faziam parte de enredos de publicações de baixo custo.

Se nos romances as imagens ajudavam a retratar as cenas de maior impacto do enredo, nas obras científicas e nos livros de viagem a fotografia ajudava a comprovar a existência de fatos e lugares distantes. As narrativas pornográficas, por sua vez, aproveitaram o quanto puderam esse novo recurso com o propósito de cultivar fantasias e desejos de seus leitores. Além dos tradicionais enredos picantes, os editores colocavam também à venda, álbuns repletos de fotografias de mulheres nuas ou de cópulas inusitadas. Em todos esses gêneros literários, **a imagem certamente facilitava o exercício da leitura, deixando o texto mais leve e prazeroso** (EL FAR, 2006, p. 36-37). [Grifo nosso]

E dessa tecnologia de impressão com recursos de imagens aproveitam-se os jornais, as revistas, os blogs, os sites, tantos outros suportes. Vale ressaltar que como a fotografia representava “o retrato fiel e inédito” da cena, ela acabou substituindo o desenho, embora este representasse a criatividade do artista. Esses e tantos avanços já arrolados aqui, os empreendimentos editoriais e comerciais em torno do livro possibilitaram a expansão do mercado editorial brasileiro e do processo histórico de formação de seus leitores (Op. Cit., p. 37).

Curioso ou não, textos imagéticos da mídia escrita, mais precisamente capas de revistas, representam os trabalhados em 25% das aulas observadas, ou seja, foram todos os textos explorados nas cinco aulas de leitura (Cf. quadro 4) de GS, seleção de textos e prática de ensino estas que se alinham ao que o participante narra em seu relato escrito:

FRAGMENTO 42: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 6.

[...] elementos gráficos, imagens, isso tudo vai se associando ao título dos textos e às pistas deixadas pelo seu produtor. Os alunos são levados a refletir sobre as hipóteses construídas inicialmente, verificando se precisam refazê-las, criticá-las... Elejo com muita frequência gêneros da mídia escrita [...].

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Só para enfatizar o exposto ou trazer mais um exemplo, duas das cinco aulas observadas de LR também foram em torno de texto imagético, sob o título “Os Brasis”, um cartum do autor Santiago. Informamos que o texto de Santiago introduzia o capítulo 2, da unidade 4 (CEREJA & MAGALHÃES, 2012), desse referenciado livro didático, adotado pela escola. Essas aulas foram as mais instigantes das cinco de LR, pois foram as que ele, pela exploração que fez do texto, mais se aproximou de uma concepção de leitura como “prática social” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 15) ou “trabalho social e não atividade individual” (MARCUSCHI, 2008, p. 229), em um processo de interação autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2009). Percebemos que as aulas foram conduzidas com mais discussão e interação, mais participação da turma, um forte empenho do professor por desvelar os significados do texto e relacioná-lo com a vida prática, o que, na verdade, foi bem instigante, conforme análise feita das aulas na seção 2.4.2. Compreender imagens, portanto, vimos como algo bem curioso que se instalou no contexto observado dessas duas aulas de LR.

Citamos os dados referentes às aulas de GS e LR no intuito de registrar o lembrete de que a história, a evolução e a difusão do livro e das tecnologias que o consolidaram estão, indispensavelmente, presentes na contemporaneidade, nas impressões atuais, nos textos que estão disponíveis para leituras, por conseguinte, para o ensino de leitura, cabendo ao sistema de ensino e ao professor, postulamos, saberem fazer a adequada seleção e o pertinente trabalho docente em torno da referida leitura (KLEIMAN, 2013a). Pudemos perceber nas referidas aulas um significativo trabalho docente, uma vez que, no caso das aulas de GS, as imagens das capas de revistas e o tratamento dado a elas tornaram as aulas dele interativas, dialógicas à “construção social da realidade” (BERGER & LUCKMANN, 2009) retratadas por elas, como também uma aula cujas participações entre os interlocutores davam-se de uma forma fluente, colaborativa, seguindo o fluxo esperado e condizente com a formação do professor em nível de doutorado em Língua Portuguesa (Cf. quadro 2) e com as imagens de leitura propícias a influenciar ou formar leitores críticos e de práticas sociais letradas (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2002; GNERRE, 2009; GOULART, 2011; SOARES, 2006; TFOUNI, 2010).

Com o intuito de ainda retomar a questão dos índices de leitura no Brasil (dado o enfoque que a questão merece) e também pelo fato de dialogar com a difusão do suporte livro e sua relação com a leitura - conteúdo da seção em curso -, os dados estatísticos da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” não têm demonstrado avanços quanto ao perfil do leitor e, assim, da imagem de um país que já deveria ser uma nação de leitores em percentual compatível com sua vasta realidade populacional. A citada pesquisa incide sobre a população brasileira com 5 anos ou mais: 2007 (173 milhões), 2011 (178 milhões) e 2015 (188 milhões). De tal população, temos como resultado: “em 2007: 45% não leitor, 55% leitor; em 2011: 50% não leitor, 50% leitor e em 2015: 44% não leitor, 56% leitor” (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015, p. 22). Ela define como leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. E como não leitor “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (Op. Cit., p. 21). Também observamos na pesquisa que a média de leitores estabeleceu-se em um *continuum* de 50 a 56% a cada quatro anos, representando um baixo índice, fenômeno que podemos constatar também entre os quatro professores participantes de nossa pesquisa de tese, os quais quando indagados no item 4.3 do questionário (Cf. apêndices 1) sobre materiais (livro ou periódico) relacionados ao ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, ao de leitura lidos por eles nos últimos cinco anos – de 2012 a 2016 –, registraram listas de materiais que, a nosso entender, representam uma quantidade muito longe do suficiente (em um período de cinco anos de leitura) para a atualização e avanço do processo de formação continuada com vistas a ser efetiva e frequente, como também atendente das expectativas emergentes ao profissional que pratica o ensino de leitura, conforme podemos constatar nos fragmentos a seguir:

FRAGMENTO 43: RD, Apêndice 1A, Categoria 4, Item 4.3.

Comédias para se ler na escola (Luís Fernando Veríssimo).

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Questionários)

FRAGMENTO 44: GS, Apêndice 1B, Categoria 4, Item 4.3.

Sempre consulto revistas científicas, mas não lembraria os títulos agora. Alguns livros: Ler e compreender; Ler e escrever; Escrever e Argumentar; Leitura, escola e sociedade.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Questionários)

FRAGMENTO 45: LR, Apêndice 1C, Categoria 4, Item 4.3.

Revista Nova Escola. Na Ponta do Lápis (Olimpíadas de Língua Portuguesa).

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Questionários)

FRAGMENTO 46: OQ, Apêndice 1D, Categoria 4, Item 4.3.

Bíblia Sagrada (revista e atualizada); Revista trimestral da Escola Bíblica Dominical (jovem e adulto) - CPAD; A Cabana (não recordo o nome do autor); O Mestre da vida (Augusto Cury); O alienista (e outros contos de Machado de Assis); Diário de um soldado (Dr^a Marilyn O'Dell); O diário de Anne Frank (Anne Frank)

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Questionários)

Voltando aos relatórios das pesquisas supracitadas “Retratos da Leitura no Brasil” e “Brasil no Pisa 2015”, eles só descrevem resultados que, na verdade, não são surpreendentes, apenas mostram um fato já bem recorrente e duradouro, ou seja, a realidade de um país cujos leitores não leem ou não leem o suficientemente para enquadrar o Brasil no ranking das nações efetiva e eficazmente leitoras, ou seja, com um nível de letramento avançado e exigido pelas práticas sociais diversas do convívio social (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2002; GNERRE, 2009; GOULART, 2011; SOARES, 2006; TFOUNI, 2010), ou seja, se pensarmos esses leitores na perspectiva do “ethos” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 270; 2015a, p. 19; 2008a, p. 71), diremos que representam um caráter e uma corporalidade de leitores aquém daqueles concebidos em uma ordem como assíduos, fluentes, críticos, reflexivos. cremos, com essas questões, justificar, de certa forma, os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que esta pesquisa de tese levanta como parte constitutiva de sua principal contribuição. Sabemos que muitos fatos inviabilizam a leitura em um país que ainda se encontra no patamar negativo em matéria de leitura, mas mesmo diante de todo esse fracasso, o acesso a livros está bem mais fácil nos tempos hodiernos; logo há impressões de custo mais acessível que possa atender aos estilos, gostos e opções diversas de diferentes leitores, além das bibliotecas públicas e de livros digitais disponíveis, otimizando o acesso a exemplares variados (EL FAR, 2006).

Entendemos ser preciso o leitor ou o não leitor encontrar-se em um contexto que o convide e o motive a vivenciar uma vida real de leitura, com livros do seu gosto e estilo, cuja imagem de leitura dialogue com os seus interesses ou necessidades, senão com estes, mas que pelo menos seja uma leitura convidativa. Se a aula, por exemplo, ocorrer: i. como um momento aproveitável, ii. como um acontecimento ímpar e significativo, que faça o aluno/leitor viajar pelas imagens que lhe propiciem o prazer oriundo da aplicabilidade significativa e, confortantemente, provedora de bons resultados da leitura para sua vida; cremos, por isso, ser possível despertar o gosto pelo ato de ler e, assim, formar leitores assíduos, fluentes, críticos, reflexivos (FREIRE, 2011; GERALDI, 2011c; KLEIMAN, 2013b, 2002).

Por fim, ao pensarmos em história da leitura, refletimos também sobre a história do livro como estamos a destacar ao longo dessa seção 3: seu processo de criação ou produção por meio da criatividade e intelecto de quem o escreve, os vieses editoriais, sua contemplação no mercado, a receptividade pelo público, os efeitos que ele produz na vida do leitor quando lido, a relação do mundo da escrita com o universo da oralidade que serviu de base para seu processo de escrita (EL FAR, 2006; GERALDI, 2011c, KLEIMAN, 2013a). Com isso em mente, lembremos que o livro pressupõe leitura e, para que esta se realize, tem que ter um leitor, ou seja, um sujeito situado no tempo e no espaço, com um jeito de ler e com uma história de leitura que subjaz sua relação com o mundo, a cultura, a sociedade, a realidade econômica e política de sua época (EL FAR, 2006; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

Quanto ao jeito de ler, lembramos que El Far (2006, p. 64) fala sobre Petruchka, personagem de *Almas mortas*, obra do renomado escritor russo Gogol: “Petruchka, o dedicado servo do herói da novela, o aristocrático Tchitchicovera, nas palavras de Gogol, ‘mais calado que falante’ e tinha ‘uma nobre tendência para instrução, isto é, a leitura de livros’, porém não se preocupava com o conteúdo”. Ele lia tudo, do mais literário ao mais científico, digamos, apreciando não o que lia, mas o ato de ler em si e por si. Desse modo, compreendemos que, assim como o personagem russo, cada leitor tem o seu jeito próprio de ler, tem sua história de leitura e, destarte, um “ethos” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 270; 2015a, p. 19; 2008a, p. 71) que constrói de si, no caso do exemplo de Petruchka, como leitor apenas contemplador do ato e decodificador de signos, textos.

No tocante aos *ethé* propostos por nossa pesquisa de tese, convém pontuar que a projeção de diversas imagens ou *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que constatamos (Cf. esquema 4, seção 2.4.2) também são perpassados por aspectos culturais, sociais, históricos, linguísticos aos quais estiveram expostos no percurso de suas histórias de vida, de seus contatos diversos com o exercício e com o universo das leituras que lhes foram oportunizados (Cf. quadros 5 e 6).

Só para ilustrar essa questão, tomemos como exemplo um dos participantes: GS. Em todas as suas aulas observadas, ele analisava capas de revista, como já foi dito, e ele demonstrava um verdadeiro fascínio por esse gênero textual. Olhando para sua trajetória: na infância, iniciara seu acesso a revistas em quadrinhos e revistas semanais, cujas imagens o “seduziam”:

FRAGMENTO 47: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 1.

[...]. Eu gostava muito das revistas em quadrinhos, pois as imagens me seduziam. Eu olhava para elas e inventava as minhas histórias. [...].

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Na sua prática de aulas observadas, realizou análise de capas de revistas em todas as aulas (Cf. quadro 4), o que demonstra, pelo menos nesse contexto observado, uma continuidade de suas vivências com o suporte revista e com o gênero componente dele, no caso as capas. Nítido estava, em suas aulas, seu envolvimento e interesse para que os alunos conscientizassem-se da importância da compreensão crítica de tal gênero. Assim, ele foi, interlocutivamente, mediando aulas de leitura como “prática social” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 15) ou “trabalho social e não atividade individual” (MARCUSCHI, 2008, p. 229), em um processo de interação autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2009).

Enfatizamos o quão curioso e perceptível é a relação das práticas de aulas observadas com as formações continuadas dos professores e suas histórias de vida e de leitura: GS, o mais envolvido em prover uma aula sociointeracionista, com uma formação continuada em nível de doutorado, lembrando que em 2016, ano da coleta de dados, ele estava cursando (Cf. quadro 2), o que nos leva a refletir sobre o diferencial de suas aulas favorecido ou alimentado, entendemos, por sua formação e pelo universo de leituras que ela lhe oportuniza; OQ, embora seja apenas graduada (Cf. quadro 2), tem uma vida de leitura de livros e de gêneros diversos razoavelmente atuante, não a ideal (Cf. quadro 5); LR, especialista, em média o triplo de anos a mais de experiência docente em língua portuguesa em relação à OQ (Cf. quadros 2 e 3), não com um relato de mais leituras em relação a ela (Cf. quadro 5), mas com aulas menos voltadas para uma abordagem de leitura com visão sociointeracionista (Cf. seção 3.3) do que ela, por exemplo. Dessa forma, conforme vimos tecendo desde a seção 2, para cada atuação docente em torno de aulas de leitura, há uma imagem projetada em torno de si como leitor e como ensinante de leitura, a qual deve ficar no imaginário dos sujeitos para quem o ensino se projeta.

Portanto, com o intuito de fechar, nunca de concluir, essas breves considerações sobre o livro e sua relação com a leitura e, por que não dizer também, a escrita, convém refletirmos que um histórico significativo e instigante formou-se em torno de tal relação. Nosso intento foi esboçar uma trajetória que, mesmo bem resumida e delimitada, pudesse dar-nos um panorama geral, um horizonte de como tal relação construiu-se e avançou, refletindo também aqui que leitura e escrita são indissociáveis ao longo do tempo e sempre, logo, já dizia o grande mestre Marcuschi (2008, p. 243): “a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntárias, mas regidas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura”. Portanto, do passado à contemporaneidade, da invenção da escrita aos avanços dela nos dias de hoje, da imprensa gutemberguiana aos meios digitais, do livro impresso ao digital, em toda essa evolução

temporal, a leitura se (re)fez, se constituiu, se projetou ao passo em que se ergueu, paralelamente, o saber e a difusão do livro e, por meio deste, difundiu ainda mais o mosaico de saberes impressos e registrados nele, oportunizando em todo tempo a emancipação dos povos, das culturas e das nações (EL FAR, 2006).

Subjacente a tudo isso que esboçamos, a todo esse universo que corporifica a leitura, estão também as concepções de leitura que sustentam as suas diversas práticas. Lembremos que, ao longo deste trabalho de pesquisa, vez ou outra, relacionamos os discursos dos professores, tanto o dos relatos quanto o das aulas observadas, às prováveis concepções de leitura e de ensino de leitura que sustentam tais discursos e práticas. Em razão disso, convém, a nosso ver, que dediquemos uma seção às referidas concepções no intuito de explorarmos, ampliarmos um pouco e conceituarmos mais precisamente as concepções que fomos apenas fazendo alusões a elas, mas até aqui ainda não nos havíamos estendido. Dessa forma, para continuarmos tais reflexões, convém-nos que reflitamos sobre tais concepções, uma vez que o tratamento e importância que damos à leitura, como leitores e como educadores, depende da concepção que temos da referida leitura, uma vez que, como já vimos defendendo, nossa concepção norteia nossa prática de ensino e constroem-se imagens da leitura e de nós mesmos como leitores e como ensinantes. Vamos às concepções.

3.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA SUBJACENTES À REALIDADE PESQUISADA

Ao falarmos de leitura, remetemo-nos ao seu processo escolar e não escolar³⁵, também aos fracassos históricos que determinadas estatísticas, conforme descritas na seção em curso, vêm nos mostrando. Destarte, cremos que cabe, inicialmente, uma reflexão sobre: (I) qual orientação pedagógica sustenta o processo de ensino que, a nosso ver, já deve pressupor

³⁵ Por não escolar, os relatos escritos (Cf. apêndices 2) rememoram suas histórias de leitura, entre outros universos, nos da família e comunidade. Nestes, os participantes nos transmitem imagens de leitura e de suas vidas enquanto leitores que corroboram a hipótese de que a aprendizagem da leitura vai muito além do processo escolar, inicia bem antes deste e ocorre de forma significativa e dialógica aquilo que os leitores de fato precisam aprender para interagirem nas atividades práticas da vida social e cultural, não desconsiderando o fundamental papel da instituição escolar. Ao lermos tais relatos, fomos impelidos também a relembrarmos das imagens de leitura e de leitor que nos é projetada pelo que conta Paulo Freire (FREIRE, 2011) em seu célebre livro **A importância do ato de ler**, ao trazer sua história de vida e de leitura. O certo é que as narrativas de nossos participantes propiciaram-nos, entre outras coisas, um passeio pelas suas imagens de leituras que vão da infância aos tempos seguintes da vida dos professores. A título de relembração, na seção 3.1 há uma parte dedicada à questão da leitura em processo de não escolarização, conforme ocorria nas famílias do contexto histórico e cultural da reforma protestante.

aprendizagem; (II) qual concepção de leitura e ensino de leitura deve nortear essa orientação pedagógica (KLEIMAN, 2013a) com vistas a quebrar a noção negativa quantificada pelos índices de leitura das estatísticas (BRASIL, 2016a; RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015) que indumentam o leitor, o ato de ler e, pressupostamente, o de ensinar a ler.

Marcuschi (2008), Geraldi (2011c), Kleiman (2013a, 2011) asseguram que a leitura com vistas à compreensão textual dá-se no processo de interação. Kleiman (2013a) segue afirmando que é durante a realização da tarefa de ler que ocorre, concomitantemente, o ato de compreender o texto. Koch & Elias (2009) defendem que a leitura como um processo de produção de sentido dá-se na interação autor-texto-leitor, que pressupõe interlocução entre esses três elementos, não um trabalho de compreensão centrado apenas nas intenções do autor, nas interpretações do leitor ou no que se pensa dizer o texto. Os argumentos dos autores citados fazem-nos intuir que aluno e professor, na interação, constroem juntos o processo de ensino (e aprendizagem) da leitura, ao tempo em que interagem, enquanto leitores, com o texto e com o autor do texto, construindo a compreensão dele a partir da confluência do que está no texto e da relação deste com os diversos conhecimentos que os leitores têm internalizados.

Ao tratar sobre leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual, Koch & Elias (2009) apontam basicamente três tipos de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico ou de mundo e o interacional. Tais conhecimentos apresentam-se, a nosso ver, em maior ou menor grau dependendo dos universos e das quantidades de leituras a que estão expostos os leitores em suas interlocuções, considerando que quanto mais se lê, mais qualidade na leitura é possível (FONSECA & GERALDI, 2011) e, acrescentamos, mais conhecimento abstraído na interação autor-texto-leitor, à medida que um colabora com o outro no processo de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008).

Essa sucinta exposição também deve afirmar que a interação constitui-se como uma orientação pedagógica de base vygotskyana, a qual defende que os sujeitos entre si, de forma cooperativa e com objetivos comuns, constroem a aprendizagem na interação social, conforme nos afirma Bock et al. (1999), Kleiman (2013a, 2013b) e Marcuschi (2008).

Compreendendo que os níveis de conhecimentos e/ou competências dos alunos são diferentes, cabe ao professor pensar em um ensino e construir um contexto interacional em sala de aula norteados por objetivos viáveis e exequíveis à exploração dos textos que pretende selecionar para as aulas de leitura, mas não se esquecendo de tais objetivos e não perdendo de vista tudo aquilo que pode ser explorado nas/das profundezas do texto selecionado.

Para tanto, o professor deve, antes de mais nada, ter clara a concepção de leitura adotada em sua prática de ensino, o que norteará sua atividade docente. Kleiman (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 231) e Kleiman (2013a) afirmam que a **concepção de leitura** predominante nos tempos atuais é aquela entendida **como “prática social”**, a qual vincula-se ao sociointeracionismo vyotskyano fundado, segundo Marcuschi (2008, p. 229), “nas propriedades da mente social”. E continua: “Para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado. A criança primeiro se apropria da linguagem como uma ação social e depois a internaliza para, a partir de uma atividade *intrapessoal*, fazer um uso *interpessoal*”. É o que Marcuschi (2008, p. 229) vai renomear de “Leitura e compreensão como trabalho social e não atividade individual”. O exposto faz-nos refletir que ler e compreender é incluir-se no mundo, é fazer parte dele, agindo sobre ele. A concepção de leitura centrada apenas na busca de informações e na captura de sentidos do texto cede lugar à concepção de base sociointeracionista, pois apenas garimpar informações é decodificar, é desconsiderar as ações e colaborações que autor e leitor vão trocando entre si na construção de sentidos do texto.

A concepção de leitura como prática social, predominante na atualidade, como foi dito, já que se centra nas relações sociais de forma interativa, considera os valores, as crenças e as atitudes do leitor, onde ele tem vivido e atuado socialmente, sua capacidade de relacionar e criticar fatos e questões impostas pela vida social, sabendo fazer valer suas experiências, entre elas, as de leitura. Destarte, o esperado do ensino é que considere e trabalhe na perspectiva sociointeracionista (BOCK et al., 1999), visando à compreensão crítica do que se ensina em matéria de leitura a partir de uma prática docente que insira o leitor no debate do texto e na aula como acontecimento social, a qual seja inspirada por um “discurso” docente que construa e reconstrua sentidos “no interior de práticas sociais determinadas”, não uma construção de sentidos estáveis, imanescentes, abstraídas do contexto (MAINGUENEAU, 2015b, p. 28-29).

Os dados disponíveis nos relatos quanto à concepção de leitura que eles afirmam ter (Cf. quadro 6), possibilitou-nos: um diálogo entre essas concepções e as teorizadas pelos autores elencados na seção em curso, como também uma sumarização da referida concepção de leitura de cada participante, a qual incide sobre: **leitura como informação** é a concepção de RD; **como processo de interação entre autor-texto-leitor** assim o defende GS; **como fonte de informação** clareadora do pensamento, como também desalienadora foi o que pudemos resumir da escrita de LR; e da de OQ, leitura **como desenvolvimento do senso crítico e ampliação do conhecimento de mundo**.

Esses dados são representativos do que vínhamos discutindo: a concepção de leitura e sua orientação pedagógica (KLEIMAN, 2013a) norteiam e fundamentam a prática de ensino

da referida leitura. GS E OQ foram significativamente expressivos quanto às suas práticas de ensino de orientação sociointeracionista, aquele ainda mais maduro que esta, cremos, pelo nível ou grau da formação continuada dele como um dos pontos desse diferencial, lembrando: doutorando na sua área de formação e ela apenas graduada (Cf. quadro 2), mas demonstradora de uma atividade docente surpreendente pelo seu pouco tempo de experiência de sala de aula em relação aos demais participantes e pela sua formação, dado ser somente ela, entre todos, com formação apenas em nível de graduação. As aulas observadas dela, como já foi discutido, de fato, versavam sobre a leitura como prática social. Cabe aqui, cremos, a reflexão de que a formação é fundamental, mas o mundo de leitura assídua durante o trajeto de vida de um educador é, de fato, um ponto propiciador de uma prática contundente, atuante, fundamentada, de visibilidade crítica e norteadas por este mundo de leituras e de saberes possíveis ao longo do trajeto de vida e de leitura.

Em todas as aulas observadas de OQ e GS, eles trabalhavam: i. aspectos ou categorias que fomentam a relação colaborativa que deve ocorrer entre o autor e o leitor na compreensão crítica dos textos; ii. os textos a partir de uma discussão coletiva entre os envolvidos no contexto da aula, onde um se posicionava e outro complementava, levantava novas hipóteses a partir de inferências – como uma das operações cognitivas superiores - e pistas diversas deixadas pelo texto nos dizeres de Marcuschi (2008); iii. o texto visto como uma construção de saberes interdisciplinares, heterogêneos e dialógicos, aqui não podemos esquecer os fundamentos da teoria dialógica de Bakhtin (2011, 1995), embora não seja ela nosso foco nesse estudo; iv. os aspectos sociointerativos superpondo-se aos de uma análise unilateral e individual sobre os sentidos do texto (MARCUSCHI, 2008). Ao trazermos para a prática esses quatro itens, ilustrando-os com o trabalho realizado em duas das aulas observadas, podemos vislumbrar a atuação, por exemplo, de OQ na aula do dia 20 de novembro de 2016 (Cf. quadro 2): A professora, interlocutivamente, proveu uma compreensão crítica do texto “Que país é esse?” da banda musical Legião Urbana, composição de Renato Russo (Cf. <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46973/>). O texto:

Nas favelas, no Senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a Constituição
 Mas todos acreditam no futuro da nação
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 No Amazonas, no Araguaia iá, iá
 Na Baixada Fluminense

Mato Grosso, Minas Gerais
 E no Nordeste tudo em paz
 Na morte eu descanso
 Mas o sangue anda solto
 Manchando os papéis, documentos fiéis
 Ao descanso do patrão
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Terceiro mundo, se for
 Piada no exterior
 Mas o Brasil vai ficar rico
 Vamos faturar um milhão
 Quando vendermos todas as almas
 Dos nossos índios num leilão
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?

A professora inicia o estudo do texto, de princípio, instigando os alunos pelo título da composição, de modo a prover um debate entre eles logo pelo título, que rendeu contundentes compreensões. Nessa ocasião, os alunos já estavam organizados em grupos de cinco componentes em média. Ao retomar a palavra, OQ contextualiza a música, relaciona com os noticiários atuais, reforça-a como composição de Renato Russo que a escreveu em 1978 durante a Ditadura Militar, mas lançada somente em 1978 quando o compositor já fazia parte dos vocais da banda de rock Legião Urbana, cujo período de sucesso foi nos anos 1980 e grande parte dos anos 1990. Antes dessa contextualização, ela colocou o áudio da música, o que sensibilizou os alunos e deixou aquele momento bem agradável a todos, que cantando acompanhavam o áudio. Em seguida, ela orientou o público a reler e discutir o texto em cada grupo, para em seguida a socialização do que compreenderam. Seguiu-se a aula com a referida socialização e, destarte, um debate sociointerativo se fez, cuja pauta girou em torno das **diversas e heterogêneas corrupções**, das **hipocrisias** e das **contradições sociais do Brasil** levantadas pelo texto, tantas coisas mais que foram alçadas e relacionadas, dialogicamente, com a nação atual.

Foi curioso como cada leitor (Professora e alunos), naquela ocasião, iam fazendo suas inferências (KLEIMAN, 2013A; MARCUSCHI, 2008) e a partir delas colaborando com o outro, complementando e ampliando a compreensão de cada (co)enunciador, um trabalho de coletividade e sociointeração mesmo. Eles queriam (re)discutir cada detalhe e cada porquê do texto, para tanto eles foram motivados por OQ. O enunciado “Mas o sangue anda solto Manchando os papéis, documentos fieis Ao descanso do patrão”, por exemplo, foi relacionado,

de forma interdisciplinar, com a corrupção e a criminalidade de várias ordens que mancha a administração pública, a ordem e o progresso do país. Eles citavam informações, conhecimentos que haviam lido em jornais, revistas, sites, blogs. Faziam isso relacionando com a música e mostrando como Renato Russo escreveu um texto tão atual ainda hoje e, certamente, por muito tempo pela frente.

Abrindo mais um parêntese sobre essa perspectiva das inferências, Kleiman (2013a, p. 16) discorre sobre isso ao discutir sobre a leitura como processo psicológico, afirmando que:

O leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. Nessa dimensão, justifica-se a observação de psicólogos educacionais como Carrol, que dizem que a leitura constitui o processo cognitivo por excelência.

Assim, a aula de leitura não significa apenas transmissão de conteúdos ou busca de sentidos no texto, mas sim um processo sociointerativo que surge em um acontecimento ímpar chamado aula. Ímpar quando considera: a atuação dos sujeitos leitores sobre o texto em análise, os embates e visões que surgem no transcorrer da aula sobre as diversas possibilidades de sentidos do referido texto. Tudo isso vai construindo passo a passo imagens da aula, da leitura e do professor como docente e como leitor.

Ainda como “prática social” podemos defender, com base em Marcuschi (2008) e Kleiman (2013a), que a leitura de um livro, de um gênero textual qualquer, de um texto - não importa que texto - remete-se a outros textos e a outras leituras com os quais interage, dialoga, relaciona-se de algum modo. Ao lermos, temos uma atitude de compreensão sobre o texto mediada, por isso, pelos sistemas de valores, costumes, crenças, hábitos que provêm da “realidade” (BERGER & LUCKMANN, 2009) do grupo social de nossas origens, de onde fomos criados e educados ao longo de nossa trajetória de vida e de leitura. Na verdade, convém enfatizar, acionamos os “sistemas” citados (KLEIMAN, 2013a, p. 13) tanto ao lermos quanto ao praticarmos o ensino de leitura.

Como acréscimo a essa reflexão, propomos uma quarta **CONTRIBUIÇÃO**: o postulado de que tais “sistemas” são acionados também quando a concepção de leitura subjacente ao ato de ler ou de se ensinar a ler seja uma concepção mais estruturalista, ou seja, a leitura como busca de informações e de sentidos, como decodificação, haja vista valores,

costumes, crenças e hábitos subjazem também a essas concepções tidas como imanentes, pois estas, aos seu modo, perpetuam a unilateralidade do texto e da leitura, tomam o referido texto (ou frase) como o centro das ideias e o autor como detentor do saber (GERALDI, 2011a, 2011c). Isso não representa um “sistema” de valores, crenças, atitudes isoladas consideradoras da utópica homogeneidade do texto, da linguagem e do saber? Se um professor não pensa e não ensina a leitura de forma sociointerativa, certamente isso dialoga com seu sistema de crenças, valores, atitudes, hábitos adotados pela formação ou pela resistência à essa proposta de leitura e de ensino de leitura. É o caso de LR (em partes) e, principalmente, de RD, para quem ler é abstrair informações do texto (Cf. quadro 6).

Por fim, queremos apenas reafirmar que por trás de cada concepção de leitura em si está um sistema de crenças, valores, costumes e hábitos para perpetuar: ou um modelo tradicional, estruturalista e imanente de leitura e ensino de leitura ou para prover uma aula sociointerativa, de colaboração entre os interlocutores na construção crítica e aberta dos sentidos do texto.

Retomando a ideia da aula de leitura como “prática social” contempladora dos sistemas de crenças, valores, costumes, hábitos, Kleiman (2013a) traz um exemplo bem ilustrativo ao tempo em que mostra o insucesso de uma aula observada que lhe serviu como exemplo, argumentando o seguinte: “Qualquer que fosse o objetivo da aula em relação à leitura, dificilmente teria sido atingido, uma vez que os aspectos sociais implícitos na leitura do texto não foram discutidos abertamente com o aluno” (Op. Cit., p. 16). Era uma turma de curso supletivo de alfabetização para adultos, para a qual a professora levou dois textos: um que continha uma descrição sobre a utilidade de uma bula e uma bula propriamente dita para servir de exemplo. A professora explicou as informações previstas na descrição e na bula como se estivesse explicando a leitores que têm o hábito de consultar médicos, comprar remédios em farmácias, hábitos que não são tão comuns na vida de brasileiros, especialmente, os de baixa renda, além de ela ter selecionado para a aula um texto de linguagem técnica e inacessível para aquele público. A reação dos alunos foi de resistência, um deles posicionou-se como líder e, por isso, falou de um lugar cuja voz representava a dos demais, colocou a descrença daquele corpo discente na classe médica, nos remédios da indústria farmacêutica e a crença nos remédios caseiros, como também a exuberância da fé nos bezendores como caminho de cura, revelando que crenças, costumes e valores são aspectos sociais que precisam ser inseridos nas leituras e compreensões e que eles, os alunos, têm voz, têm leituras, têm opiniões, tradições e hábitos pré-existentes que não podem ser excluídos ou esquecidos nos debates de sala de aula.

Quando os aspectos sociais que se refletem nos sentidos do texto são postos em foco, a aula se torna mais acessível, mais prazerosa, porque alunos se sentem inseridos nela, uma vez que suas histórias de vida, seus valores, suas crenças e demais sistemas são contemplados e, daí, emerge o prazer em envolverem-se na leitura de forma socionterativa, colaborativa.

Foi isso que pudemos observar em todas as aulas observadas da prática dos professores GS e OQ, a começar pela seleção de textos trabalhados nas aulas. LR, em alguns momentos, também buscava essa prática (especialmente na aula sobre um cartum de Santiago, a qual analisamos) mesmo que de forma ainda meio tímida, apesar de seus 25 anos no magistério de língua portuguesa (Cf. Quadro 3), mas faltando-lhe, pelo que pudemos ver nas respostas do seu questionário (Cf. Apêndice 1C, Categoria 4), algumas leituras ampliadoras do embasamento teórico para tal postura, o que também nos fez refletir sobre: i. a formação acadêmica desse professor: concluiu graduação em Letras-Português/UESPI (2001) e especialização em língua portuguesa/UESPI (2007), afirmou que, nos últimos cinco anos, não tem nenhuma participação em cursos da área de língua portuguesa, nem em extensões, nem em outras atividades acadêmico-científicas, nem em programas de educação ou de ensino (Cf. Quadro 2); ii. Nos últimos cinco anos, estão registradas em sua autobiografia algumas leituras sobre ensino de língua portuguesa e de leitura, também tem lido os PCNs, mas não registra outras leituras (Cf. Apêndice 1C, categoria 4).

Quanto à formação em nível de graduação (2001), crendo que posso analisar essa parte como conhecedora, bem de perto, da realidade acadêmica da referida formação de LR, pois eu já atuava como professora da IES onde e quando ele se formou. Nessa época, o Projeto Político Pedagógico do Curso que ele fez, em Regime Especial, possuía pouquíssimas disciplinas da área de linguística e de leitura, daquela eram umas três e desta uma ou duas. A passos bem lentos, a linguística foi-se fazendo presente em nosso meio. Na época da formação de LR, a discussão mantinha-se presa ao estruturalismo e dando os primeiros passos para vertentes que contemplavam uma orientação sociointeracionista, discursiva, textual. Com a leitura, conseqüentemente, não foi diferente. Tal fato justifica, de algum modo, a prática desse professor. Embora cinco anos depois ele tenha passado por uma especialização, mas o conjunto de leituras na área de ensino, como também sua formação continuada têm sido frágeis.

Ao olharmos para OQ, vemos que ela só tem graduação (2011), o que concluiu bem mais recentemente que LR, argumento não tão forte diante do que pretendemos justificar sobre a análise das duas práticas de ensino de leitura, mas o diferencial da prática dela é que mesmo ela não tendo especialização, ele tem, ela se formou mais recentemente (Cf. quadro 2).

É esperado, a nosso entender, que ela tenha tido mais contatos com as vertentes sociointeracionistas; além disso, é nítida uma razoável continuidade de dedicação à leitura(s) em relação à LR. Isso podemos ver no questionário de OQ (Cf. apêndice 1D, categoria 4) se compararmos com o de LR (Cf. apêndice 1C, categoria 4) e na síntese panorâmica da categoria A dos relatos (Cf. quadro 5).

Quanto a RD, ficamos a refletir, a pensar, a tentar entender sua prática de ensino de leitura: ela foi a que concluiu Letras-Português mais recentemente que todos os demais, tem uma razoável participação em cursos e eventos acadêmico-científicos na área de Letras-Português e de leitura, e quanto ao universo de leitura é relativamente análogo ao de LR. Já a prática de ensino de leitura nas aulas que observamos, as quais versaram sobre conto e crônica, restringiram-se a questões estruturais do texto, questões mais voltadas para a captura de informações e de sentidos mais óbvios e próprios da superfície textual, ou seja, abstraída de um ensino sociointerativo da leitura como “prática social” (MARCUSCHI, 2008). Ser professor, ensinar algo tão “propulsor” e tão “transformador” do mundo, como a própria RD argumenta em seu relato (Cf. quadro 5), requer formação continuada, assiduidade nas leituras, requer o professor como exemplo/modelo de leitor e como alguém sempre disposto a fazer de cada aula uma nova cena com um cenário refeito em que a leitura tem que ser trabalhada para a vida, para as práticas sociais de uso do dia a dia nas relações sociais diversas, como orientado, por exemplo, pelos estudos sobre letramento, conforme postulam Bagno; Stubbs; Gagné (2002), Gnerre (2009), Goulart (2011), Soares (2006), Tfouni (2010), e não mais uma compreensão textual presa ao estruturalismo do texto, às informações mais superficiais. Vale ressaltar logo aqui: é sugerível que o professor tenha “paixão” (KLEIMAN, 2013a; ARISTÓTELES, 2013) pela sua prática docente.

Voltando ao exemplo ilustrativo da aula cujos textos eram uma descrição de uma bula e também uma bula propriamente dita, conforme relatado por Kleiman (2013a). O insucesso dessa aula deu-se pelo fato de a professora desvincular, das práticas sociais dos alunos, a tal aula quanto ao contato deles com esse gênero textual. Imaginemos que imagens de leitura e de leitora a professora ministrante passou para seus alunos? Certamente a imagem que fez emergir, no contexto da aula, da enunciação do aluno porta-voz ou líder a resistência e o repúdio pelo conteúdo abordado. São essas e outras posturas docentes que têm feito alunos não gostarem e não terem prazer pelas aulas de leitura e muito menos pelo ato de ler de modo geral.

Creemos que para incentivar, influenciar, motivar alguém a algo, devemos nós mesmos estarmos incentivados, influenciados, preparados e motivados primeiro. Assim diz Kleiman (2013a, p. 21): “Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Isso é, a nosso ver, um

passo fundamental para se formar leitores. É preciso ter paixão e, conforme o diz a *Retórica* (ARISTÓTELES, 2013), suscitar paixões no auditório, para, entendemos, poder veicular uma significativa imagem da leitura e a de um leitor apaixonado capaz de influenciar novos leitores. O francês Bellenger (*apud* KLEIMAN, 2013a, p. 22) oportuniza-nos uma imagem de leitura e ao mesmo tempo de leitor de uma forma rica em fruição, gosto, prazer, a qual deve ou deveria ser adotada como observatório para professores em formação, em exercício e em construção de suas histórias de vida, de leitura e de ensino de leitura:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. **Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa.** É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. [Grifos nossos]

Se o ensino de leitura não tiver de fato o foco de transformar as vidas dos diversos leitores (GERALDI, 1988) que se encontram nas salas de aula, objetivando criar neles a fruição, o prazer e o desejo perene de ler e ler com qualidade, os resultados serão os piores possíveis (KLEIMAN, 2013a) e se apresentarão como fruto da prática docente desmotivadora, sem vistas ao melhor para o aluno. Nesse caso, é preciso rever muitas coisas, entre elas: o trabalho docente em questão, que é mediado pela história de vida, de leitura e de profissão do professor (GOODSON, 1992; SOUZA & KRAMER, 2003), como também repensar a concepção que esse professor diz ter sobre a leitura e, por conseguinte, sobre a natureza do texto e da linguagem (GERALDI, 2011a, 2011c).

Uma prática escolar de ensino de leitura, na verdade, pensamos, tem sua gênese no tradicional processo de alfabetização (ABREU et al., 2000). É aqui que tudo se inicia, é aqui o grito de largada. É sabido de todos nós pelas vivências que tivemos, na teoria ou na prática, com o método das cartilhas que o ensino de leitura e escrita deu-se, e continua se dando em muitas realidades escolares, de forma descontextualizada, utilizando-se de um ensino de leitura e escrita cuja unidade de análise são letras, em seguida sílabas, palavras e frases soltas, seguidas de cópias maçantes e da caça a elementos ortográficos – como ditongos, dígrafos, tantos outros – no interior das palavras formadoras de uma frase e desta para o texto, se chegar a este (Op. Cit. 2000). E a desilusão caminha estrada a fora, instalando um fracasso da relação do aluno com o texto, por conseguinte, com o livro e a leitura, o que nos leva a refletir que o fracasso da leitura é o fracasso histórico do contato dos leitores com a escrita, daí as

imagens ruins, talvez até perversas, de leitura, escrita, texto, livro transmitidas em aulas, fato, na maioria das vezes, sedimentado pela prática escolar que, ao tempo em que sistematizou o ensino, criou um mundo de leitura não de textos e contextos com vistas à compreensão, mas de fonemas/letras, sílabas, frases descontextualizadas, dada a concepção escolar errada que os professores têm da natureza da **leitura**, por conseguinte, do **texto** e da **linguagem** (ABREU et al., 2000; GERALDI, 2011c).

A partir daqui, cabe-nos tratarmos, mesmo que ligeiramente, sobre a referida natureza do texto e da linguagem, dado o fato de que leitura pressupõe texto e linguagem e vice-versa, por isso são três unidades intrincadas e indissociáveis.

3.3.1 A natureza do texto na prática escolar

O texto como unidade de estrutura gramatical é prototípico de uma concepção cujo tratamento dado a ele seja o de praticá-lo como pretexto para o ensino de regras da gramática normativa. Entendemos ser essa postura inviável por ser uma prática que foge ao real uso da língua, que fomenta a cópia de palavras, frases e até mesmo de textos; que ainda versa sobre o ditado; que escolhe os textos com uma visão meramente prescritiva e/ou com o fim de abordá-lo apenas estruturalmente como assim o eram as antigas cartilhas (ABREU et al., 2000). Para exemplificar ou tentar corroborar o último argumento, Kleiman (2013a, p. 26) traz um texto retirado de um manual de 2ª série e diz que o mesmo foi selecionado (apenas) pela sua abundância de dígrafos:

(3) ‘O coelho Fofinho’ o coelho Fofinho mora numa ilha. É uma ilha cheia de folhagem vermelha. O coelho Fofinho brinca com o galho das árvores. Ele brinca também com bolhas de sabão. O coelho Fofinho olha a dança das bolhas. Cada bolha é um sonho colorido. (2ª série)

Geraldi (2011c, p. 97) posiciona-se quanto ao texto como pretexto e diz que não vê por que um texto não possa ser usado como pretexto, mas cita: como “pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.)”, ou seja, como texto motivador ou como suporte para outras leituras como uma espécie de criação de paráfrases ou de (meta)linguagens sobre o texto original (motivador). Pelo visto, não como pretexto para o ensino de gramática. Se usado como pretexto para esta, resta saber que tratamento será dado ao texto, como isso será realizado do ponto de vista linguístico e discursivo e, conseqüentemente, qual a imagem que o professor vai estar veiculando sobre a leitura e sobre o texto. Se a aula versar sobre a gramática pela gramática compondo a estrutura do texto, está-

se perpetuando o ideário e a imagem de sempre: de uma aula de gramática normativa descontextualizada e submissa a uma abordagem imanente e monológica, não aula sobre texto e muito menos sobre leitura, assim Geraldi (2011c) e Possenti (2011) corroboram e ampliam nosso refletir sobre tal questão.

Com a permissão dos leitores para eu poder expressar minha vivência pessoal mais uma vez no presente relatório científico, digo-lhes pelas experiências vividas como professora de português ao longo do tempo, que concordo com os autores supracitados e tantos mais que travam essa discussão acima sobre o texto como unidade de análise em uma aula de gramática. Creio que depende da forma como o mesmo será abordado, do tratamento dado a ele, o que deve ser norteado pelas concepções de texto, de leitura e de linguagem que sejam alinhadas ao sociointeracionismo, às práticas sociais, conforme discutidas e defendidas. Como posso trabalhar uma gramática no texto como unidade de análise em uma aula se não o faço me utilizando das ideias articuladas no texto que se diz como “pretexto”? Pelas nossas poucas leituras e vivências de sala de aula, cremos que tudo depende da forma como os conteúdos gramaticais serão também concebidos e do tratamento linguístico e discursivo³⁶ dado a eles. Para tanto, é esperado do professor não só concepções de leitura, de texto e de linguagem coerentemente fundamentadas e de acordo com estudos atuais, mas também uma concepção de tratamento gramatical alinhada a fundamentações igualmente atuais.

O exposto leva-nos a considerar o texto como uma unidade funcional de sentido e de análise, na qual as estruturas gramaticais só fazem sentido se dialogarem com as possibilidades de leituras e de sentidos que podem construir o referido texto e emanar dele ao mesmo tempo. Gramática, leitura, texto e sentido devem estar ligados em perfeita harmonia e interação para poder formar um todo coerente, dado que as palavras mudam de sentido, de classe gramatical dependendo do contorno que se faz necessário no processo de (re)construção textual e discursivo que se quer dar ao que se diz/escreve (GERALDI, 2011c).

O texto como unidade de mensagens e informações é um espaço ou repositório de dados, informações. O leitor, por sua vez, é alguém que extrai tais mensagens, decodifica-as e concentra-se na posição de ser passivo. O texto é a alma do negócio, é como se o processo

³⁶ Linguístico e discursivo porque posso e devo ver os elementos gramaticais como a matéria a ser funcionalmente capaz de articular, registrar e consolidar os sentidos seguidos pelo percurso da leitura e compreensão possíveis e que emergem da unidade global de sentido – o texto no caso – fruto da relação articulada textual e discursivamente entre os elementos gramaticais. Se estes forem vistos só enquanto manobrados por regras, eles não cumprirão seus papéis, mas creio ser oportuno pensá-los como algo, mesmo normatizado, capaz de exercer uma funcionalidade sem ser taxativo, nem preconceituoso e nem único e absoluto (GERALDI, 2011b). Assim, cremos, deve ser o tratamento dado ao texto em relação à norma prescritiva.

comunicativo tivesse-o como centro da situação, não importando os papéis desempenhados pelo autor e pelo leitor, muito menos a relação sociointerativa entre eles. Busca-se a denotação do texto, a mensagem pela mensagem, digamos assim (GERALDI, 2011c). E refletimos: o que pensar de um leitor que vive uma vida de leitura, se é que vive, pautado meramente nessa concepção de texto? Não passará de um leitor passivo, aquele que perde o que de melhor há no texto: perde o seu percurso, perde as correntezas do rio que são contornadas pela água, pela fluência e heterogeneidade discursiva (MAINGUENEAU, 2008b) das ideias, pela flexibilidade e infinitas possibilidades de leituras e de sentidos que podem ter um texto (GERALDI, 2011c). E de onde vem esse leitor e quais suas faces? (GERALDI, 1988). Qual sua origem, sua gênese, sua história? Imaginamos que ele vem da sua formação, entre elas a escolar (não esquecendo as demais), cujo interlocutor do ensino, o professor, é (ou era) um sujeito também passivo, que formou esse novo leitor – sujeito passivo e leitor de poucos textos e/ou de poucos livros ou talvez de nenhum, cujo percurso que o formou e cujo dialogismo com outros conhecimentos, nos termos de Bakhtin (1995) e (2011), é apagado de sua visão e ação leitora. Certamente a esse sujeito foram, por exemplo, oportunizados livros cuja seleção de textos que os compõem conclama-nos a refletirmos sobre a seguinte fala de Geraldi (2011c, p. 93), a qual ilustra ou dialoga, de algum modo, com o que estamos a discutir:

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de ‘comunicação e expressão’, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer ‘para que’. Consequentemente, o único para que lê-lo que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura.

Dos nossos quatro professores participantes, só para trazermos um exemplo entre tantos que temos arquivados das aulas observadas para os fins desta pesquisa, foi nas aulas de leitura de RD onde menos constatamos visão, esforço ou propensão em ir além das questões de vocabulário, de significado literal e de interpretação de ideias óbvias da estrutura superficial do texto. Logo nas duas primeiras de cinco aulas observadas, o problema instalou-se e seguiu pelas demais aulas. O texto trabalhado na primeira e segunda aulas foi “Aprendendo com a professora”, uma crônica de Moacyr Scliar, por sinal um texto com um desenvolvimento criativo, curioso, instigante e prazeroso de se ler pela forma de dialogar com um acontecimento do “cotidiano” (BERGER & LUCKMANN, 2009) da vida de um aluno cuja professora fora sua própria mãe. A crônica narra e transcodifica, metaforicamente, conteúdos das disciplinas que o referido aluno estudou com sua professora (e mãe) para a

realidade da vida que ele estava vivendo no casamento e que precisava refletir sobre ela para salvar o citado casamento e sua relação com a família. Tal narrativa, a nosso entender, leva os leitores a identificarem-se com as ações vividas pelas personagens dada a relação com a cotidianidade da vida. O texto é curto e de linguagem simples, o que o torna ainda mais próximo, talvez, de todo tipo de leitor (GERALDI, 1988) e de praticamente, pensamos, de todas as faixas etárias da adolescência em diante. Não tem como o leitor não interagir, não se identificar com a narrativa, não colaborar com o autor na construção dos sentidos, não transcodificar o texto para a realidade cotidiana da vida dele ou da de outros. Basta ser instigado, incentivado e corretamente conduzido a adentrar nas profundezas do texto e com ele interagir.

Foi justamente isso que faltou na aula de leitura de RD tomada aqui como dado para essa breve análise. Primeiro, a leitura e, principalmente, a idealizada compreensão do texto ocorreram em um curto espaço de tempo, podendo ter se estendido mais, bem mais; segundo, uma interpretação resumida, pautada apenas e superficialmente nas questões que vinham prontas no livro didático de onde o texto foi extraído; terceiro, houve muita perda de tempo copiando essas questões no quadro porque o texto foi selecionado de um outro livro didático que não era o da turma; quarto, a interpretação era voltada para elementos mais estruturais e para perguntas bem óbvias, faltando uma abertura para discussões críticas e voltadas para a “vida cotidiana” e suas linguagens sugeridas no texto, o qual tinha um diálogo da ordem do dia com a construção social da “realidade da vida diária como uma realidade ordenada” (BERGER & LUCKMANN, 2009, p. 38) da vida de muitas famílias, certamente, com a daquela turma e das famílias de cada um daqueles alunos, lembrando que:

A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. Vivo num lugar que é geograficamente determinado; uso instrumentos, desde os abridores de latas até os automóveis de esporte, que têm sua designação no vocabulário técnico da minha sociedade; vivo dentro de uma teia de relações humanas, de meu clube de xadrez até os Estados Unidos da América, que são também ordenadas por meio do vocabulário. Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação (Op. Cit.).

Assim, podemos dizer que o texto era instigante, profundo em saberes, o que seria uma rica oportunidade para uma aula de leitura interativa e voltada para a prática social cotidiana. Quando indagada pelos ditos alunos sobre algum significado de palavras que eles não conheciam, a professora acabou dando apenas o significado literal, apegando-se a uma linguagem denotativa apenas, e daí para copiar as questões do quadro e terem a segunda aula

inteira só para relerem por si o texto e nele procurarem as respostas das questões, as quais boa parte delas eram baseadas em trechos expressos no texto.

São essas e, certamente, também outras as imagens da leitura e da compreensão de textos possíveis de serem construídas do contexto dessa aula. Também imagens do ensino de leitura ficarão para sempre, cremos, arraigadas no imaginário dos alunos ali presentes e, destarte, a imagem da professora como ministrante da aula e ainda como leitora. Que imagens são essas? Certamente, as que podemos construí-las a partir de um “caráter” e uma “corporalidade” (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014) que emanam da voz enunciante da professora em contexto de sala de aula, do tratamento, por exemplo, que ela deu à crônica citada, além do que ela desenvolve em seu relato (Cf. apêndice 2A). Tais imagens são representativas de “uma espécie de fantasma” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47) que construímos na enunciação que desenvolveu a aula e as imagens que foram emergindo dela. Retomando um pouco aqui o que analisamos na seção 2.4, podemos dizer que o “ethos dito” no relato de RD destoa do “ethos mostrado” (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014) nas aulas observadas: a concepção de leitura narrada no relato dela diz ser leitura como informação e a prática de ensino de leitura como compreensão (Cf. quadro 6); no entanto, concepção e prática de leitura, efetivamente, exercitadas nas aulas observadas não são como compreensão, mas apenas fonte de informação, obedecendo a um modelo estrutural de análise de textos. A ensinante de leitura veste-se como um personagem que se apropria do texto com esse “comportamento” passivo (MAINGUENEAU, 2015a, p. 18): capturação de informações como ditas no texto, assim ela segue construindo “imagens de si” (AMOSSY, 2014, p. 9) no transcorrer da prática por nós observada.

Os *ethé* ou imagens que acabamos de discutir mostram, mais uma vez, o “ethos discursivo” que é possível construir do professor como leitor e como ensinante da leitura, uma vez que, baseados em Maingueneau (2015a, p. 17), podemos dizer que esse ethos ultrapassa a persuasão via argumentação e “permite refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso”. Tais *ethé* são construídos não apenas pela persuasão que os argumentos dos participantes empreendem na produção dos relatos e em suas práticas de ensino observadas, mas pela enunciação e por tudo aquilo que ela faz com que nós leitores possamos aderir ao discurso e conferir ao enunciador um estatuto, uma voz enunciante, uma imagem, um ethos (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013). Cremos estar aqui reafirmando as bases de nossa terceira contribuição quando levantamos e justificamos, no final da seção 2.3.2, os **ethé de leitor e de ensinante de leitura** como proposta deste estudo.

Por fim, nossa última concepção de **texto** elencada aqui **como unidade ou como forma de interação** que subjaz à concepção de leitura como “prática social” (ou com esta caminha lado a lado), na qual o texto reside no espaço da sua interlocução com o autor e o leitor, e constituiu-se como uma unidade global de sentidos cuja compreensão do conteúdo que o compõe nunca pode ser desvinculada dos sentidos construídos na parceria entre os interlocutores e seus sistemas de crenças, valores, costumes e hábitos, conforme defendemos ao longo da seção 3.3 e, por isso, seria redundante estendermo-nos aqui em torno dessa concepção de texto.

Por fim, não é mais novidade que se texto é entendido como um construto sociointerativo é porque a concepção de linguagem subjacente é a que o endossa, ou seja, é a “linguagem como um lugar de interação” (FONSECA & GERALDI, 2011, p. 106). Assim, texto deve ser lido a partir dessa noção: a de leitura como sociointeração na prática social da vida cotidiana de leitores diversos e da vida escolar de alunos, ou seja, de todos que se utilizam do ato de ler para viverem em coletividade e em colaboração mútua. Este deve ser o papel da escola: prover práticas de ensino de leitura em tal perspectiva. Para tanto, o papel do professor e sua visibilidade em torno da importância da leitura na vida e na escola, entre as demais questões discutidas até agora, postulamos, é fundamental para prover a citada prática.

3.4 NA VIDA E NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DO PAPEL DO PROFESSOR

A luz da nossa existência na família, na escola, na comunidade, nas relações sociais como um todo só pode estender seus raios de forma crítica e consciente se for regada pela leitura e pelo processo amplo de construção de conhecimentos (KOCH & ELIAS, 2009) que ela, a leitura, pode propiciar. Ao relermos o conjunto da obra do grande mestre Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2011), principalmente essa obra, sinto-me levada a passear pelo espaço geográfico e pelo tempo histórico onde se deram as primeiras experiências de leitura do mestre, como também fico a desenhar, cognitivamente, as cenas, os fatos e os personagens que compõem sua história de vida e de leitura por ele mesmo narrada, sua primeira professora, seus primeiros contatos, os lápis em forma de gravetos, o caderno em forma de chão, de areia, elementos que representam cultural e socioeconomicamente parte de suas experiências de vida e de leitura.

Assim, qual a importância desse ato? O que ele representa ao longo de nossa história de vida e a que destino ele nos leva? As imagens de leitura e de leitor que Freire (2011) nos leva a assistir, não só nessa obra, convence-nos ainda mais do tanto quanto ler é vida, é arte, é o bálsamo que nos torna gente, que nos faz tomar, politicamente, posse dos nossos direitos e de executar nossos deveres, como também nos imbuir da sensibilidade que precisamos de ter para com o outro e para com seus (nossos) problemas e desafios em um mundo competitivo como o da contemporaneidade. É lendo que podemos tomar posições diante dos empoderamentos constituídos e/ou fixados nas relações, nas instituições, nos universos ao nosso redor. É lendo que vamos galgando a realização de nossos projetos, que vamos nos tornando crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, todos livres e mais prontos para atuar e para ascender frente às demandas políticas, culturais, linguísticas e socioeconômicas (FREIRE, 2011).

Quando a leitura, conseqüentemente, o texto e o livro (FONSECA & GERALDI, 2011) encontram significativos espaço e importância na vida da família, da escola, da universidade, da sociedade, tudo flui, tudo avança, tudo progride a começar pela leitura e seu processo conscientizador e, como propõe Freire (2011), libertador.

Na verdade, esse processo na vida de todos nós, como sabemos, inicia-se, de um jeito ou de outro, em casa com a família. Assim o foi na vida de Paulo Freire, na dos quatro participantes desta pesquisa, em demais vidas e assim se segue. De casa para a escola, ou seja, da não escolarização para a escolarização, do que antes era algo livre agora realizado por um sistema educacional e seu projeto de ensino, no qual está a figura do professor. É deste esperada uma visão atualizada sobre os pressupostos teóricos que versam sobre leitura: tipos, concepções, importância, relação com textos, livros e gêneros textuais diversos; sobre linguagem; sobre formas de atuações pedagógica, linguística e discursiva no ato de ensinar. Isso nos faz compreender que, para tanto, segundo Fonseca & Geraldi (2011, p. 107),

[...] a posição do professor não é a do mediador do processo, que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que **o professor**, no processo da leitura de seu aluno, **deve ser um interlocutor presente**, que responde pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa.

Na condição dessa posição sugerida na citação, o professor jamais poderá ser um sujeito passivo na realização da aula e na construção dos significados que ela deve prover para

a leitura, já que como “interlocutor presente”, a concepção de linguagem, de texto e de leitura dele deve ser norteadada pela sociointeração autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2009), direção que inviabiliza uma atitude passiva. Se sua atuação não versar sobre tal perspectiva, então, não será uma aula, será um monólogo ou um encontro entre professor e aluno que não resultará em aprendizagem e em avanço, como revelamos índices de leitura no Brasil, em pesquisas elencadas em seções anteriores. Nessa relação, ninguém é passivo, nem professor nem aluno, ou não deve sê-lo. Percebamos que entre o aluno como leitor e o professor como leitor transita o autor e o texto, este, para fazer sentido, depende do olhar e do ponto de vista dos sujeitos leitores, depende das orientações pedagógicas, linguísticas e discursivas direcionadas pelo professor no ato de enunciar sua visão e o tratamento que pretende dar ao texto. Ao ensinar-aprender, professor e aluno enquanto leitores devem interagir com o autor e o texto ao mesmo tempo na interlocução, de forma que ser “presente” é uma atitude fundamental por parte de quem de repente ensina ou, sem dúvida, também aprende.

Como “interlocutor presente” cremos também que o professor deve ter, entre outras preocupações, a de selecionar funcionalmente, os materiais a serem adotados para seu trabalho com a leitura, como também pensar estratégias que viabilizem uma vida de leitura assídua e de qualidade por parte dos seus alunos. Geraldi (2011b) corrobora tal ideia quando ergue uma bandeira sobre como oportunizar aos alunos uma espécie de rodízio de leitura sem o autoritarismo e a pressão de preenchimento de fichas, produção de resumos, contação do conteúdo do livro lido, acreditando que assim os alunos possam ir tomando gosto pelo ato de ler e este se torne algo prazeroso.

Também Silva (2011) propõe a reflexão de que, se ao aluno fosse oportunizado, desde as séries iniciais, digamos, quatro livros para leitura, ao final da 8ª série ele teria lido uma quantidade até razoável de livros. A proposta é que pelo menos houvesse uma quantidade de leituras minimamente necessária, não falando aqui dos critérios absurdos de seleção de tais livros, os quais se dão de forma autoritária por muitas razões elencadas pela autora e que boa parte se confirmam no nosso saber experiencial, como: são adotados livros que o professor já leu porque lhe falta tempo para ler outros; precariedade de recurso financeiro e acesso a novos exemplares; os livros selecionados, nesse caso, são prioritariamente os clássicos, não os contemporâneos, por serem os a que os professores tiveram acesso em seu tempo histórico de escola; entre outras dificuldades, o que vai resultar no autoritarismo dos livros impostos para os alunos, desconsiderando seus interesses por outras obras, pois o que interessa é uniformizar uma avaliação que contemple o mesmo livro para todos os alunos naquele pontual mês, em virtude de o professor não

dispor de tempo para produzir e avaliar provas diversas. Tudo isso demonstra a fragilidade do processo de leitura na escola, a começar pelo processo de seleção dos livros até a fase da avaliação, considerada de certo modo final (SILVA, 2011).

Essas e outras reflexões e sugestões que acabamos de elencar, a nosso ver, se levadas a sério e se realmente postas em prática, trariam significativos resultados, pois, logo de princípio, oportunizariam aos alunos uma quantidade bem razoável de acesso a leituras de obras diversas e, conseqüentemente, o provável gosto pela leitura, haja vista que a construção de uma habilidade para tal ato requer um passeio efetivo e largo por ela, ou seja, quanto mais se lê, mais haverá a possibilidade de se tornar assíduo, de otimizar a interlocução com autores e livros diversos, de se tomar gosto por tudo isso e de se caminhar rumo à qualidade da leitura que pressupõe ler de forma sociointerativa, por conseguinte, crítica. E como bem diz a segunda parte da epígrafe que abre a seção em curso: “Um homem morreu e seu corpo se transformou em pó, e seu povo partiu de sua terra. É **o livro** que o torna inesquecível **na voz daquele que o lê**”. Tal enunciado está sendo lembrado para, finalmente, reafirmarmos a ideia de que o livro, o texto, a leitura eternizam a cultura, o saber, a vida das sociedades e tudo o mais que possamos imaginar.

A nosso entender, sem livro, sem texto, sem leitura somos incapazes de alçar maiores voos, de contribuir para os avanços do conhecimento, de progredir, de efetivamente provermos em nós as imagens de uma sociedade de visões leitora, crítica, superadora de desafios e próspera. Uma sociedade, uma cidade, um bairro, uma escola, uma família são o que são, cremos, pelas visões e atitudes que conseguiram ter de acordo com seus níveis de leitura que instauram. Assim, quando um professor ministra sua aula, ele transmite uma imagem de si enquanto professor e enquanto leitor ao tempo em que também ganha uma imagem nesse contexto, conforme (re)afirmamos várias vezes ao longo deste estudo. Tal imagem docente, positiva ou negativa, seja qual for sua manifestação, é construída e incorporada concomitantemente à realização da cena genérica que é produzida por seu respectivo gênero. É sobre essa cena que o presente estudo se debruçará de agora em diante, refletindo sobre os relatos autobiográficos e a construção dos *ethé* de leitor e de ensinante de leitura.

4 RELATO AUTOBIOGRÁFICO, CENA GENÉRICA E CONSTRUÇÃO DE ETHOS

Os acontecimentos tecem-se como as peças de teatro, e representam-se da mesma maneira. A única diferença é que não há ensaios; nem o autor nem os autores precisam deles. Levantado o pano, começa a representação, e todos sabem os papéis sem os terem lido (MACHADO DE ASSIS, 1962, *apud* SOARES, 1991, p. 28).

O trecho citado foi extraído de *A semana*, um instigante relato sobre a vida desenvolvido por Machado de Assis, que a compara com o teatro, com os papéis que os personagens podem exercer nele, caminhando e seguindo pelo desconhecido da vida, construindo ou cumprindo “o seu traçado”, só que na referida vida não há ensaios como na arte, as cenas fluem no desconhecimento do porvir da trajetória humana, e como se segue “o risco” de um “bordado” (SOARES, 1991, p. 27), assim também se segue o percurso da vida. Consideramos essa analogia bem pertinente, uma vez que fazemos essa caminhada não somente por nós mesmos, mas mediatizados pelos traços pontilhados e impostos pelas interações sociais que nos situam no sistema social e nas suas demandas.

“Histórias de vida” ou “abordagens autobiográficas” ou “gênero memória” (SOARES, 1991) têm ganho um alto respaldo nas pesquisas contemporâneas. Eliane Maria Teixeira Lopes, na introdução do livro de Soares (1991, p. 11-12), escreveu, por exemplo, uma lista de títulos representativa de trabalhos franceses voltados para a referida abordagem, classificada por ela como um recurso metodológico de expressivo valor e importância, a listar as obras:

[...] um livro de nome bizarro: *Essais d'Ego-Histoire*. O título chama a atenção, os autores dos ensaios mais ainda: Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardet, Jacques Le Goff, Nichelle Perrot, René, Rémond,. Toda a linha de frente da recente historiografia francesa, capitaneada nada mais, nada menos, que por Pierre Nora (1987). Tudo isso numa coleção de enorme prestígio e credibilidade editorial.

[...] vale a pena conhecer melhor esse conjunto de memoriais ou essas ego-histórias. Em torno do livro, muito barulho no mundo acadêmico francês. O número 49 da revista *Le Débat* (março-abril 1988) dedicou-lhe seção especial, na qual historiadores ligados a diferentes correntes metodológicas e instituições de ensino dedicaram-lhe estudos críticos.

Em termos brasileiros, entre os muitos trabalhos existentes, observemos uma lista a que tivemos acesso: um organizado por Souza & Mignot (2008), outro por Souza (2006) e mais outro por Kramer & Souza (2003), os quais são coletâneas de textos resultados de pesquisas na área em questão e que têm respectivamente os títulos: *Histórias de vida e formação de professor*; *Autobiografia, história de vida e formação de professor: pesquisa e ensino*; *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. O quarto que listamos aqui é o de Soares (1991), única autora desta obra, sob o título *Metamemória-*

memórias: travessia de uma educadora; entre tantos outros autores e trabalhos expressivos dessa área. Mesmo que tenhamos listado poucas obras tanto nacional como internacionalmente, cremos ser possível justificar com essa pequena lista, porém formada por profissionais de renome e prestígio acadêmico, que as pesquisas voltadas para relatos autobiográficos sempre estiveram (e continuam) em voga desde que esta abordagem (ou método) centrou-se como um viés da investigação de abordagem qualitativa.

Yin (2016) defende história de vida ou relato autobiográfico como uma variação da pesquisa de abordagem qualitativa. Souza & Kramer (2003), por sua vez, defendem como método de abordagem qualitativa. Por esse ângulo temos a posição da metodologia das ciências, mas nos interessamos por refletir sobre a questão de que relatos autobiográficos ou histórias de vida sejam vistos também como textos/discursos que são produzidos e consumidos como gênero, tendo em vista que a posição da ADF, mais precisamente a da proposta de Dominique Maingueneau, sobre a questão do gênero, é a de que “[...] a AD não pode deixar de refletir sobre o gênero quando aborda um corpus” (MAINGUENEAU, 1997, p. 38), uma vez que “toda atividade de linguagem pertence a um gênero de discurso” que produz sua respectiva cena genérica (MAINGUENEAU, 2013, p. 115), e **os relatos** - além de pertencerem a uma abordagem qualitativa e possibilitarem reflexões também epistemológicas – constituem-se como atividades de linguagem. Por que, então, refletir sobre os relatos – *corpus* central desta pesquisa – na perspectiva do gênero que produz sua respectiva cena genérica, conforme afirmado? Porque eles sustentam o *ethos* – categoria construída no processo discursivo. Assim: “[...] mesmo que o destinatário não saiba nada antecipadamente sobre o **ethos** do locutor, o simples fato de **um texto pertencer a um gênero de discurso** ou a certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos*” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 60), e o fenômeno do *ethos* é o ponto central dessa investigação. Interessa-nos, portanto, refletir sobre o gênero relato autobiográfico para tentarmos entender como a cena genérica produzida por esse gênero sustenta a construção dos *ethé* de leitor e ensinante de leitura.

É por meio da linguagem que engendra o texto e o discurso (MARCUSCHI, 2008) que visualizamos as cenas genéricas produzidas por seu respectivo gênero (MAINGUENEAU, 1997, 2013), o que, a nosso ver, possibilita-nos descrever não somente elementos linguísticos, mas também aspectos sociais, históricos e culturais que se inscrevem no dito texto/discurso. Nas postulações de Marcuschi (2008, p. 149), encontramos uma afirmação de que “[...] a análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de

maneira geral”. Não só nessa sua assertiva, mas também em Marcuschi (2011), Koch & Elias (2010, 2009), entre tantos teóricos brasileiros da Análise de Gênero Textual (Doravante AGT) e da Linguística Textual (Doravante LT), fica perceptível um alinhamento entre AGT, LT e ADF proposta por Maingueneau, especialmente por ambas se apropriarem do texto como materialidade linguística de suas análises.

Cremos que o exposto justifique nossa opção por uma análise das cenas genéricas que emanam dos relatos enquanto gêneros de discurso a partir da interseção levantada, iluminando-nos, fundamentalmente, na proposta de Maingueneau (2015b, 2013, 2008a, 2008b, 2000, 1997) e na de teóricos brasileiros da AGT e LT, entre eles Marcuschi (2011, 2008), Koch & Elias (2010, 2009), lembrando que reconhecemos a importância de trabalhos dos demais, mas por uma questão de recorte teórico, optamos por estes por considerarmos que, para a finalidade a que se propõe a presente seção, seriam/são suficientes. Apreciamos também: Marcuschi (2007) por tratar, em uma certa altura da obra, sobre a experiência humana e o que ela produz, e o gênero, a nosso entender, é uma dessas produções culturais; Marcuschi (2001) por também reforçar em nós a compreensão sobre gêneros.

Como antes de entrarmos em aspectos textuais e discursivos dos relatos precisamos dedicar algumas páginas a reflexões metodológicas e epistemológicas que fundamentem o debate que dá esta base aos referidos relatos, recorreremos a teóricos que discutem tais reflexões: Yin (2016), Bauer & Gaskell (2015), Kuhn (2013), Demo (2007), Souza & Kramer (2003). Bem precisamente sobre relatos autobiográficos pautamo-nos em Souza & Kramer (2003), Soares (1991), logo em seguida Bohnen (2011), Soares (2009), entre outros à medida que o percurso da pesquisa, em alguns momentos, foi nos requerendo. Vez ou outra relacionamos relatos autobiográficos, cena genérica e construção de ethos – noções centrais da presente seção – às questões de leitura e ensino de leitura. Para tanto, retornamos aos teóricos dessas questões, os quais vinham sendo citados em seções anteriores, ao lado de outras obras de Maingueneau que também se dirigem ou se relacionam a gêneros, cenas e ethos, além das que arrolamos no parágrafo anterior. Ainda para endossar as discussões sobre ethos, também citamos Amossy (2014) e Haddad (2014). Os demais autores que aparecem ao longo desta seção são chamados porque, embora de forma mais periférica, corroboram o que estamos defendendo e reforçam ou embasam as análises e discussões desenvolvidas.

Quanto aos objetivos da seção, buscamos: descrever aspectos qualitativos e epistemológicos que perpassam o gênero relato autobiográfico como produtor de cenas da enunciação, entre elas a genérica; refletir sobre a interferência da cena genérica - produzida por seu respectivo gênero - na construção dos *ethé* de leitor e de ensinante de leitura, analisando e

também comparando trechos dos relatos autobiográficos com vistas às proximidades e distanciamentos entre eles; analisar os efeitos de sentido produzidos pela cena genérica que sustenta a construção dos *ethé* levantados.

4.1 RELATO AUTOBIOGRÁFICO: REFLEXÕES METODOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E DISCURSIVAS

Relatos autobiográficos contempladores, além das histórias de vida de professores, também das histórias de leitura e de profissão desses sujeitos não teriam como não se apresentarem encenando as concepções de leitura, mas também as de educação que embasam, ao seu modo, a de leitura e de ensino de leitura. Se esta for entendida como uma “prática social” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 15), conforme pontuamos em seções anteriores, a educação também o será; se for entendida apenas como uma forma de se expressar pensamento e conteúdo, a educação e o ensino também pautar-se-ão por tal visão, a qual é abstraída de contextos e de uma visão crítica da vida, do saber e da cultura de modo geral. Souza & Kramer (2003, p. 14) corroboram o exposto a partir de uma reflexão demonstrativa da sua visão histórica e também subjetiva sobre educação, que não subtrai, nas entrelinhas, essa mesma visão em torno de questões linguísticas – e a leitura perpassa por tais assuntos quando afirma:

[...] concebemos a educação a partir de uma abordagem que amplia o próprio espaço da interdisciplinaridade e procura compreendê-la no bojo de uma crítica da cultura. Assumimos então **a educação como prática social** e questionamos tantas correntes consagradas na nossa área que tipificam ou classificam os professores, porque cada vez que se classifica **a prática do professor**, se destrói a heterogeneidade, se apagam as dimensões ética e estética do fazer educativo. [Grifo nosso]

O pensamento citado só confirma o pressuposto de que o trabalho docente não pode ser desvinculado da ideia de que o aprendente-ensinante (aluno) é um ser holístico e complexo ao mesmo tempo, por isso que o professor deve pensá-lo como um todo, como um ser plural, mas também como um ser singular.

Souza & Kramer (2003), no estudo por eles realizado e sob o título “Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores”, aponta-nos algumas indagações: “que tipo de produtor é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar ‘na linha de montagem da escola’, não só graças à divisão social do trabalho, mas também devido à perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo?” (SOUZA & KRAMER, 2003, p. 16). Essas indagações nos fizeram refletir novamente sobre as questões que nortearam este estudo autobiográfico (Cf. expressas na introdução desta

tese), e entender que ele, de fato, não tem como não buscar um percurso narrativo o qual abstraia não só experiências que consolidaram a vida dos sujeitos participantes, mas também conhecimentos construídos nas interações diversas que o professor teve ao longo de seu trajeto, incluindo os demais sujeitos e também instituições que elencaram seu processo de formação como um todo, suas experiências familiares, escolares, acadêmicas e sua prática de sala de aula, eis a razão de o roteiro dos relatos contemplarem todas essas categorias voltadas para o contexto da família, escola, universidade, atuação docente. Por isso que são muitos os personagens, muitas vozes, muitos tons (MAINGUENEAU, 2014) que entram em cena na prática discursiva dos relatos autobiográficos integrando as relações interpessoais e os papéis desempenhados, conforme podemos constatar:

FRAGMENTO 48: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3. [Grifo nosso]

Como sempre, gostei de ler, relacionava-me muito com **meus professores**, especialmente os de Língua Portuguesa. E o relacionamento com os colegas também era muito bom.
Não tive problemas durante minha vida escolar, já que era estudiosa, atenta e observadora.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 49: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3. [Grifo nosso]

Minha família não tinha bom poder aquisitivo, às vezes, sentia vontade de ler determinados livros, mas era impossibilitada.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 50: RD, Apêndice 2A, Categoria A, Item 3. [Grifo nosso]

Lembro do **professor Dimas** declamando poemas e relatando obras literárias.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 51: RD, Apêndice 2A, Categoria B, Item 2. [Grifo nosso]

Procuro despertar o gosto pela leitura nos **meus alunos** sensibilizando-os e conscientizando-os acerca da frase: ‘A leitura abre caminhos’.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Trouxemos excertos do relato de RD que constem os sujeitos que compõem o elenco do enredo de sua vida de leitura, entre eles: professores, família, alunos. Ou seja, os personagens esperados de um relato autobiográfico da vida de um professor, personagens que representam papéis próprios advindos das relações em família, escola, comunidade. Afirmamos, ainda, que os relatos dos demais participantes também elencam esses mesmos personagens, mudando apenas o contexto mais restrito de interação social (de acordo com especificidades do tempo, do momento e do local) e o desenrolar das cenas e seus efeitos de sentido.

Se Maingueneau (2016a, 2015b, 2014, 2008a, 2000, 1997) concebe discurso como “encenação” (Cf. citado na seção 2), e se não há encenação, nem discurso que não seja

construído com e pela linguagem e situado sócio-historicamente, então, “a linguagem é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência” (SOUZA & KRAMER, 2003, p. 17).

Dessa forma, precisamos refletir sobre o fato de que relatos autobiográficos, mais precisamente relatos que inscrevem histórias de vida, de leitura e de ensinante de leitura, enquanto objeto de estudo, antes de serem entendidos como um gênero discursivo que produz cena genérica, deve, a nosso ver, perpassar também, mesmo que brevemente, por reflexões metodológica e epistemológica, considerando que eles são escritos, encenados, e contemplados pelo viés de uma abordagem qualitativa e refletem todo um avanço e uma evolução da ciência quando esta passa a pensar novos rumos e novos métodos que não somente os tradicionais ou já consolidados como métodos (SOUZA & KRAMER, 2003; SOARES, 1991; KUHN, 2013; BAUER E GASKELL, 2015; YIN, 2016; DEMO, 2007), logo o texto que registra o relato enquanto gênero de discurso é todo perpassado por uma abordagem (qualitativa no caso) e deixa entrever uma reflexão também epistemológica. Ressaltamos que, na seção que tratou da metodologia desse estudo, a 1.2, discutimos os relatos como abordagem metodológica de cunho qualitativo, mas de forma breve, ficando suspensos mais esclarecimentos, os quais o faremos agora pela necessidade de uma retomada da questão, pensamos, para ampliarmos um pouco a discussão já que tal abordagem é intrinsecamente ligada à construção textual e ao processo discursivo que engendra e perpassa o gênero estudado e suas respectivas cenas, entre as tais a genérica.

A abordagem qualitativa (BAUER E GASKELL, 2015; YIN, 2016) de relatos autobiográficos (KRAMER & SOUZA, 2003; BARBOSA, 2006; YIN, 2016) mostra-se importante pelas tantas possibilidades interpretativas que ela nos faz visualizar em um corpus por conta da subjetividade latente em discursos dessa natureza, uma vez que são narrados dados profundos e singulares do que é recapitulado pela memória (SOARES, 1991). Souza & Kramer (2003, p. 19), ao discorrer sobre narrativas “autobiográficas” ou “histórias de vida”, coloca-as como um novo campo de possibilidades interpretativas para as pesquisas que se voltam para a educação.

Goodson (1992) defende que questões pessoais apresentam-se com forte relevância e influência na prática docente dos professores entrevistados na pesquisa por ele realizada quando da temática “Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. Goodson (1992, p. 71) é categórico ao assegurar que “o

principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área de educação é a voz do professor e que o respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, é apenas um dos aspectos de uma relação que permite fazer ouvir a voz do professor”. Isso nos faz observar que a história de vida das pessoas é dialógica à história da sociedade, mesmo em linhas gerais, de onde elas provêm ou onde elas vivem, na qual elas realizam suas escolhas e opções de vida possíveis naquela realidade social (BERGER & LUCKMANN, 2009).

Como toda história de vida, o relato autobiográfico acaba por esboçar uma **memória do passado**, memória esta que representa, na verdade, um pensamento coletivo. **Sendo narrada no presente, veste-se da criticidade que lhe possibilita a lupa do presente e lhe dar novos horizontes em relação ao futuro** (SOARES, 1991; FERRAROTTI *apud* SOUZA & KRAMER, 2003). Acessamos o discurso pelo texto que materializa o relato. Por isso que o texto, na perspectiva de Maingueneau (2016a, p. 250), é “o rastro de um discurso em que a fala é *encenada*”, demonstrando, subjetivamente, dos sujeitos que o produzem posicionamentos compatíveis com suas concepções de leituras, com a forma como eles narram o passo a passo de suas trajetórias. Os excertos a seguir, três de cada professor, são narrativas que respondem, respectivamente, a três itens da categoria B do roteiro disponibilizado para a produção dos relatos: itens 1, 2 e 4, selecionados por considerarmos que podem ser suficientes para corroborar o exposto. Trouxemos relatos de dois professores no intuito de fazermos uma comparação entre os posicionamentos das duas narrativas: a de GS e a de LR, como cada um deles narra no presente a memória do passado e que horizontes se abrem na visibilidade do futuro (SOARES, 1991; FERRAROTTI *apud* SOUZA & KRAMER, 2003) quanto a questões sugeridas nos itens selecionados do roteiro: Vamos aos itens citados (Transcritos abaixo de forma sintetizada) e aos excertos:

1. Concepções de leitura que o participante internalizou ao longo da trajetória docente, impactos e influências dessa concepção nas suas práticas de leitura e de ensino de leitura.

FRAGMENTO 52: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 1. [Grifo nosso]

Hoje concebo a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor. O leitor utiliza seus saberes para dialogar com a materialidade que carrega um projeto de dizer do autor do texto. Esse entendimento tem me feito pensar em estratégias que possibilitam meus alunos criticar, discutir com o texto, produzir posicionamentos, e não reproduzir o que está na materialidade linguística.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 53: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 1.

A leitura é o único meio de ascensão social, política e pessoal de uma pessoa. É a forma, por excelência, de clarear o pensamento e livrar alguém de um estado de alienação. Essa visão de leitura possibilitou-me ser o profissional que sou e influencia na minha prática de leitura em sala de aula.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

2. Influência da sua trajetória de vida e de leitura na sua prática de ensino de leitura, como isso ocorre e com que finalidades influencia a formação de novos leitores.

FRAGMENTO 54: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 2.

A minha trajetória de vida me proporcionou ser curioso para desvendar textos ao meu redor. Na educação básica, as primeiras inquietações sobre ler criticamente os textos surgiram. Na graduação, as teorias linguísticas me trouxeram aparato teórico, mas, nos estudos de pós, as pesquisas desenvolvidas, os estudos lidos me fizeram rever e testar o que é ler criticamente, o pensar no ensino de estratégias de leitura, segundo os gêneros estudados.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 55: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 2.

Em toda a minha trajetória escolar, a leitura foi a forma de superar possíveis dificuldades que me distanciassem do nível dos outros alunos. Eu sempre imaginava o sofrimento que eu teria, sendo o último a compreender um assunto exposto, assim eu procurei, através da leitura, desenvolver a minha capacidade de compreensão das coisas. Eu sempre procuro um argumento, através de exemplos, para justificar essa concepção de leitura, incentivando, assim os meus alunos a lerem.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

4. Mudanças ocorridas na prática de ensino para chegar ao que é hoje.

FRAGMENTO 56: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 4. [Grifo nosso]

As leituras feitas, as pesquisas desenvolvidas e os cursos de pós realizados me possibilitaram um novo olhar sobre o ensino de leitura. Acredito que descentralizei o sentido do texto àquilo que eu entendia como certo ou ao papel de protagonizar um sentido para o autor do texto e incentivar os alunos a tomar como verdadeiro. **Hoje** trabalhamos com gêneros que carregam certas funções e tendências, os quais serão interpretados por sujeitos sociais.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 57: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 4.

No início da minha prática docente, os alunos do ensino médio não tinham livros, logo as aulas eram voltadas quase que exclusivamente para a gramática normativa. Não era possível aulas de leitura e interpretação, pois não havia recursos para isso. A nova concepção de leitura recomendada pelas instituições escolares e a disposição de recursos foram responsáveis por essa mudança.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Quanto à memória do passado, não sei se a marca textual “hoje” usada por GS nos fragmentos 52 e 56— além do trato que o participante dá ao que narra e aos horizontes de sua visibilidade quanto à leitura, ao texto, ao ensino — já o distingue de LR. Com a referida expressão, GS já inicia sua encenação discursiva (MAINGUENEAU, 2016a) nos sugerindo

que no passado a concepção de leitura que ele tinha era abstraída dos avanços atuais das teorias do texto e que hoje é um professor, cuja trajetória é dialógica aos saltos, às mudanças e ao avanço das teorias bem atuais que busca aplicar em sua prática. A sequência dos excertos abrem horizontes que projetam uma visibilidade do hoje e, provavelmente, do futuro diferentes entre os dois professores: o traçado autobiográfico de GS mostra-se com um ethos de leitor “curioso”, “atualizado” quanto a aspectos teórico-práticos dos estudos sobre texto e leitura, “inquieta” na busca de atualidades para suas aulas, demonstrando uma visibilidade bem além do ontem, do tradicional, o que nos faz recordar o espírito curioso e leitor que Soares (1991) nos faz refletir quando narra sua trajetória, os caminhos e horizontes que a levaram à sua emancipação profissional, intelectual. LR projeta um reconhecimento da leitura como desalienadora, como algo que livra a pessoa de um determinado sofrimento, o que demonstra uma crença no ato de ler, embora não consigamos ver em sua narração um maior aparato teórico-prático como o vemos em GS.

Passando agora, mais pontualmente, a uma reflexão mais epistemológica – interconectada à reflexão discursiva que virá após esta, assim como o fez com a metodológica – em torno dos relatos e suas discursividades. Inicialmente, vem em nosso pensamento Kuhn (2013) com o livro *A estrutura das revoluções científicas*³⁷, fazendo-nos entender que, da pesquisa científica para a vida social, para o conjunto geral dos saberes, para as experiências vividas e praticadas, quando ocorre uma mudança de paradigmas, ocorre com isso uma mudança revolucionária no próprio mundo. Transpondo isso para a compreensão do nosso *corpus*, temos a autobiografia de GS relatando que foi a partir do acesso ao ensino superior que sua vida lhe trouxe outras curiosidades, cremos, mudanças, conforme excerto:

FRAGMENTO 58: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 3.

Só o acesso ao ensino superior me trouxe outras curiosidades que colaboraram para os estudos de pós e o pensar em trabalhar leitura como um processo de construção

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Ocorreu com GS, nos dizeres de Soares (1991, p. 34), o que esta afirma ser:

³⁷ Kuhn (2013) propiciou-nos uma significativa reflexão sobre a criatividade dos cientistas, o poder revolucionário da ciência na busca de soluções de problemas, as descobertas que consolidam mudanças e rupturas. Por outro lado, a nosso ver, tais rupturas podem ser entendidas como algo que estabelece fronteiras que avançam para o progresso, não como algo que idealiza uma ciência não cumulativa ou que intenciona romper, bruscamente, com as contribuições e descobertas de pesquisadores que, de uma forma ou de outra, canalizaram o progresso atual. Assim, entendemos/concebemos ruptura não como o apagamento ou rompimento com o aspecto cumulativo da ciência, mas como uma revolução científica que gera mudanças e transforma o mundo.

Mudança do quadro de referências, estabelecimento de novas relações entre os dados, transformação da visão do mundo são os fatores que explicam todas as demais rupturas: a ruptura na interpretação do fenômeno ensino, a ruptura na interpretação do papel da escola, a ruptura na concepção do ensino de língua materna. E outras rupturas menores.

À medida que o participante avançava em leituras, em saberes, em seu processo de formação, ele ia rompendo com os velhos paradigmas, mas, cremos, um rompimento no sentido de descoberta de um novo olhar sobre a leitura, a linguagem, os discursos, o ensino, a escola, a universidade. Um novo olhar que, ao seu modo, não se desapropriou dos velhos paradigmas. A prova é seu reconhecimento das contribuições do papel da mãe como sua primeira ensinante de leitura, também do papel da professora de redação:

FRAGMENTO 59: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 1.

Eu sempre fui uma criança curiosa pelas letras, por desvendar os escritos que estavam ao meu redor. Brincava de escolinha em casa e, com a ajuda de minha mãe, encenava aulas de leitura. Ela não estudou muito, mas entendia a importância da leitura, haja vista que me deixava próximo de todo material escrito que havia em minha casa. Eu gostava muito das revistas em quadrinhos, pois as imagens me seduziam. Eu olhava para elas e inventava as minhas histórias. Minha mãe me via fazendo isso e perguntava como era a história, o que as personagens faziam. Sem saber ela colaborava para despertar a minha curiosidade.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 60: GS, Apêndice 2B, Categoria A, Item 3.

O que proporcionou a mim uma outra perspectiva de entender o texto como evento de construção de sentidos foi uma professora de redação. Ela proporcionava discussões sobre gêneros diversos a fim de desenvolver estratégias argumentativas. Ela me encorajou a escrever, a me sentir capaz de escrever e a entender que um texto não se resume apenas a uma gramática isolada, mas a entender que os elementos exercem funções no processo de construção de sentidos.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Os óculos que lhe possibilitaram um novo olhar sobre o ensino que lhe era oportunizado, cremos, foram também os que o fizeram avançar em seu processo de formação (desde essas participações da mãe, da professora de redação), dado que mudando o paradigma, mudando a visão sobre os fatos, muda-se o mundo, a pessoa e os rumos a serem palmilhados, uma vez que tais mudanças refletem-se na nossa vida e se presentificam nela. Uma prova disso é que, se a leitura é ou deve ser concebida como uma “prática social” (KLEIMAN, 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 15; MARCUSCHI, 2008, p. 229) e se assim também a educação (SOUZA & KRAMER, 2003), é porque a referida concepção ou “paradigma” (KUHN, 2013) fez, com e por sua contribuição, avançar o sistema social em que habitamos e realizamos nossas ações e também por tal nova concepção está, simultaneamente, presente em nossa vida pessoal, secular, cotidiana, profissional, pois estas acompanham as evoluções e captam os novos paradigmas.

Dessa forma, a nossa história de vida e de leitura é o reflexo da história da sociedade em que vivemos e que agimos sobre ela e por ela somos impactados (SOARES, 1991; SOUZA & KRAMER, 2003). Sabemos com clareza que isso não ocorre aleatória ou mecanicamente, logo “longe de refletir o social de modo mecânico, o indivíduo se apropria dele, o mediatiza, o filtra e o retraduz, projetando-o numa outra dimensão, àquela que diz respeito a sua subjetividade” (SOUZA & KRAMER, 2003, p. 25).

Podemos, por isso, defender as autobiografias muito mais como uma ressignificação ou reinterpretação da realidade vivida do que apenas como um relato. É algo que vai mais além do ato de relatar, cremos poder dizer que é uma revisitação do passado que lhe possibilita não apenas narrar o que a memória o faz recordar no presente, mas reinterpretar, ressignificar e ver de forma mais crítica os fatos experienciados. O presente ou os efeitos dele só pode ser compreendido à medida que o vemos em relação ao passado. Portanto, o presente na reconstrução do passado é uma interferência certa e inevitável (SOARES, 1991). Corroborando essa posição da autora, a qual nos serviu de inspiração, temos Adam Schaff, em *História e verdade* (1978 *apud* SOARES, 1991, p. 38), apontando o embate entre duas grandes concepções da Ciência da História, a listar: o positivismo e o presentismo. “O *positivismo* ‘atesta que o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, puro de todo fator subjetivo, dos fatos do passado’; o *presentismo* ‘nega que um tal conhecimento seja possível e considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado’”. Cremos ser impossível construir uma história, mesmo sendo a história de si, abstraída de subjetividade, de ressignificações, pois não estou vivendo no ato a referida história, estou é a recordar, rememorar, reconstruir, ressignificar. Não há como não narrar focando os fatos mais marcantes e mais dialógicos com os interesses presentes. Defendemos que as narrativas dos professores presentificam recordações que mais os marcaram e o que mais se manteve como fruto do processo histórico de formação e atuação profissional de cada um.

No mesmo livro, Adam Schaff traz uma interessante posição de Conyers Read, a qual metaforiza muito bem os dois embates expostos:

[...]os primeiros (positivistas) concebem o passado como uma coisa acabada, completa e imutável; os segundos (presentistas) percebem-no como que através de um vidro colorido, ao mesmo tempo transparente e refletor, de maneira que não se pode distinguir nitidamente a luz que atravessa o vidro e a luz refletida (SCHAFF, 1978, *apud* SOARES, 1991, p. 38).

A subjetividade do presentismo e a objetividade do positivismo parecem, a nosso ver, estar unidas e reunidas no mesmo vidro que se mostra, dependendo do nosso olhar, ora transparente, ora colorido, ora como um refletor. Se visto como transparente, o vidro possibilita-

nos a absorção do passado e sua objetividade; se visto como colorido, projeta sobre o passado as tonalidades ou cores do presente; se visto como refletor, firma uma reciprocidade, ou seja, a interdependência presente-passado, a qual defendemos como inevitável e necessária. Esses embates são notórios em todo o desenrolar dos relatos autobiográficos estudados, basta relembrarmos os excertos citados, analisados e discutidos ao longo da seção em curso, a lembrarmos: quando GS e LR autobiografam sobre: as concepções de leitura internalizadas ao longo da trajetória docente, impactos e influências dessa concepção nas suas práticas de leitura e de ensino de leitura; a influência da trajetória de vida e de leitura na prática de ensino de leitura deles; as mudanças ocorridas na prática de ensino para chegar ao que é hoje.

Por fim, entendemos ser curioso o fato de que as histórias individuais dialogam com a história coletiva da sociedade onde nos (re)construímos enquanto seres sociais, ao mesmo tempo em que cada história tem sua própria imagem (AMOSSY, 2014), que reflete os *ethé* de leitor e de ensinante de cada participante, relembrando que estes *ethé* têm base discursiva, conforme Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2014). Daí, cabe-nos a reflexão de que uma história de vida se constrói a partir da relação interdiscursiva com outras e dá condições para que novas histórias se construam, o que nos faz lembrar as relações dialógicas de que trata Bakhtin (2011, 1995), já que histórias são registradas pelas linguagens, textos e discursos que dialogam entre si. Uma história perpassando outra, um discurso perpassando outro e permitindo a relação interdiscursiva, conforme postulada por (MAINGUENEAU, 2008b), ou seja, o coletivo atravessando as vivências cotidianas e as práticas sociais, como podemos constatar nos excertos extraídos dos relatos analisados ao longo deste estudo.

Portanto, “Nosso desafio foi e continua sendo, a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente; enfim, como a presença do coletivo se explicita, nas experiências cotidianas, nas “práticas sociais” (KLEIMAN 2013a; LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 15; MARCUSCHI, 2008, p. 229; SOUZA & KRAMER, 2013) que emergem das narrativas dos professores participantes que, ao narrarem suas próprias vidas, não pretendem criar uma teoria de suas histórias, nem uma prática advinda das mesmas, mas fica claro, pela cena genérica produzida pelo gênero relato autobiográfico, o estabelecimento de uma relação dialética entre teoria (conhecimento) e prática (atividade social produzida e também vista como produção de condições sociais determinadas) (SOARES, 1991) de leitura. Passemos agora a demais reflexões sobre a cena genérica como um construto do gênero em questão.

4.2 CENA GENÉRICA COMO PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO

Dos três sujeitos arrolados por Maingueneau (1997, p. 34): “o sujeito linguístico, o **sujeito genérico** e o sujeito da formação discursiva”, interessa-nos, para fins desta seção de tese, o segundo, por ser aquele sobre o qual, no discurso, conforme afirma Marandim (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 34), “o indivíduo não é interpelado como sujeito, sob a forma universal do sujeito da enunciação, mas em um certo número de lugares enunciativos que fazem com que uma sequência discursiva seja uma alocução, um sermão” [...]. Ou seja, os enunciados tanto se apresentam como amostras de um gênero de discurso, como também encenam uma experiência, um ritual possibilitado pela enunciação. O sujeito genérico é aquele que, por meio de um gênero, encena a citada experiência e ritualiza o que pode e o que não pode ser dito. Os gêneros, como sabemos, variam de acordo com o lugar e a época de suas produções e circulações (KOCH & ELIAS, 2010, 2009; MAINGUENEAU, 2013, 1997; MARCUSCHI, 2011, 2008), são definidos por suas funções e características, daí cabe ao analista captar da encenação veiculada por cada gênero “os recortes genéricos que lhe parecem pertinentes” (MAINGUENEAU, 1997, p. 35), uma vez que as **cenas genéricas** que emanam dos gêneros discursivos são resultados do que estes veiculam.

Se o gênero encena um “ritual enunciativo” (1997, p. 36), isso se dá na cena genérica. Entendemos que assim como os gêneros, as cenas genéricas produzidas por eles implicam as mesmas condições de funcionamento que eles, conforme listadas por Maingueneau (1997, p. 36-39), a refletirmos: condições de diferentes ordens “comunicacional” e “estatutária”.

A ordem comunicacional define a cena genérica. Se o texto é escrito ou falado, se o meio é um jornal ou livro ou uma conversa, tudo isso interfere na construção de seus possíveis significados, na forma como será compreendido no processo de interação (BAKHTIN, 2011). Em outros termos, na forma como o coenunciador irá responder, reagir, porque produzirá todo um cenário resultado das possibilidades de coerções genéricas que ele é capaz de instaurar (MAINGUENEAU, 2008a, 1997). Um texto escrito para um grande público se preocupa com a ordem comunicacional diferentemente daquele escrito para um público menor ou para uma finalidade específica, como é o caso dos relatos autobiográficos, objeto de análise deste estudo. Saber adequar os textos a cada situação de comunicação é ter competência comunicativa, a qual Maingueneau (2013) nomeia também de **competência genérica** – termo alinhado, a nosso ver, à **competência metagenérica** postulada por Koch & Elias (2010) –, ou seja, é ter um comportamento de utilização dos gêneros como convém a cada situação de comunicação, e isso podemos constatar nas autobiográficas estudadas, basta

relembrarmos os excertos analisados desde o início desta tese e veremos a competência genérica dos professores por eles encenadas enquanto sujeitos genéricos, uns com mais (GS e OQ), outros com menos (LR e RD), se é que podemos fazer essa espécie de mensuração, mas todos com competência (Cf. apêndices 2).

A ordem estatutária, por sua vez, diz respeito ao **estatuto que o enunciador deve conferir a si e ao coenunciador**, ficando o **gênero de discurso** e, conjecturamos, a **cena genérica** ligada a ele como o terceiro elemento. Entendemos que o gênero é o que vai garantir não só a “legitimidade” (MAINGUENEAU, 1997, p. 36) dos outros dois e dos estatutos que eles assumem de acordo com os lugares que ocupam, mas também, acrescentamos, a legitimidade e a efetivação da cena genérica, dos limites e das “coerções” impostos por cada gênero com seu respectivo “recorte genérico” (Op. Cit., p. 35). Destarte, comungamos com a defesa de que “[...] a AD não pode deixar de refletir sobre o gênero quando aborda um corpus. Um enunciado ‘livre’ de qualquer coerção é utópico”, assim assevera Maingueneau (1997, p. 38). Recorremos a um gênero e não a outros porque precisamos do recorte e da forma discursiva daquele gênero escolhido para aquela situação de enunciação e não para outra. Isso justifica nossa opção, neste estudo, pelo relato autobiográfico enquanto gênero (e não por outro gênero), por entendermos ser este capaz de encenar, através da enunciação e sua eficácia, “as condições genéricas, o ritual que elas implicam *a priori* e o que é tecido pela enunciação efetivamente realizada” (Op. Cit., p. 40). Esse ritual e essa tessitura impuseram-se como fundamentais para nossa captação de dados das narrativas necessários à compreensão do fenômeno do ethos que levantamos como contribuição principal desta investigação, para relembrarmos: *ethé* de leitor e de ensinante da leitura.

O exposto também foi no intuito de nos encaminhar rumo ao sentido de que precisamos, a partir de agora, tecer algumas considerações sobre essa categoria que produz a cena genérica, isto é, sobre o gênero, como também sobre o tipo e o domínio discursivos, formando, por assim dizer, três categorias que se realizam concomitantemente na prática discursiva.

4.2.1 Tipos e gêneros de discurso e a produção da cena genérica

Os estudos dos gêneros não são novos e renovam-se ao passo em que a sociedade e suas demandas vão se reconstruindo, o que faz com que produtores e consumidores de discursos invistam naqueles gêneros que se adequem às suas necessidades comunicativas. Na verdade, o estudo dos gêneros “surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 152). Como

categoria de discurso ou gênero de discurso, o texto, por sua vez, se realiza em um espaço social e por um meio ou canal pelo qual circula e busca cumprir a sua finalidade. Assim, ele pertence a um gênero e se constitui como tal dependendo do que quer atingir, por isso que um texto enquadra-se como gênero poesia, piada, sermão, outro reportagem, outro relato, ao tempo em que produz cenas equivalentes aos enquadres de seus respectivos gêneros e não a outros, os quais pertencem ainda a algum tipo discursivo (MAINGUENEAU, 2013).

Os debates sobre as duas categorias **tipos** e **gêneros** revelam estreitas ligações entre elas, como também deixam claro que além de contatos, há também distanciamentos entre as mesmas, ou seja, à medida que se encontram, se distanciam, pois cada uma tem sua configuração própria. Tanto a ADF, mais precisamente as postulações de Maingueneau (2015b, 2013, 2008a, 2000, 1997), mostra explicitamente isso, quanto teóricos da AGT e da LT (MARCUSCHI, 2011, 2008; KOCH & ELIAS, 2009, 2010). Swales (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147) afirma: “Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. A linguística é uma das ciências, entre outras como etnografia, sociologia, antropologia, que usa essa noção de gênero, com a qual comungam os autores brasileiros da AGT e da LT que a eles nos alinhamos: Marcuschi (2011, 2008) e Koch & Elias (2010, 2009), para efeito desta pesquisa, e que visualizamos nos mesmos um alinhamento à noção de gênero, conforme postulada por Maingueneau (2015b, 2013, 2008a, 2000, 1997). Vale lembrar e ressaltar que há muitos outros nomes expressivos³⁸ nessa área de estudo e pesquisa.

Retomando as primeiras linhas do parágrafo anterior, iniciemos por entender o que significam tipo e gênero na perspectiva do teórico francês: para ele, gêneros de discursos são “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes” (MAINGUENEAU, 2013, p. 61). Análogo a esse conceito, temos também Maingueneau (2000) empregando o termo gênero como esse mesmo dispositivo, situado e definido sócio-historicamente. O caráter de historicamente situado e definido, cremos, é que também o torna “variável”, e é justamente isso que o contrapõe ao tipo discursivo. Assim, categorias como “‘didático’, ‘lúdico’, ‘prescritivo’”, por serem estáveis, pertencem ao tipo; “*talk show* ou o editorial”, por mudarem assim como mudam as demandas, os interesses e as atividades sociais, pertencem à categoria dos gêneros

³⁸ Entre esses nomes expressivos em termos de Brasil temos Anna Christina Bentes (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP), Ângela Paiva Dionísio (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE), J. L. Meurer (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), entre outros (MARCUSCHI, 2011, 2008).

(MAINGUENEAU, 2013, P. 61). O autor ainda deixa nítido serem os tipos algo como eterno e os gêneros “nada de eterno têm” (Op. Cit., p. 61).

E para amarrar a posição do teórico francês quanto ao exposto, ele, Maingueneau (2013, p. 67-68) ainda afirma:

[...] os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos **setores de atividade social**. Assim, o ‘*talkshow*’ constitui um *gênero de discurso* no interior do *tipo de discurso* ‘televisivo’ que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o tipo de discurso ‘midiático’, em que figurariam também o tipo de discurso radiofônico e o da imprensa escrita. [Grifos do autor]

Não há como não admitir que o gênero se realiza ao tempo em que se realiza o tipo. Produzindo e/ou consumindo um gênero estamos, concomitantemente, produzindo e/ou consumindo um tipo, efetivando a interface em que eles se realizam e se efetivam ao mesmo tempo.

A citação do autor, pelo visto, ainda nos indica a proximidade do que ele postula sobre os tipos e os gêneros com o que postulam teóricos da AGT e da LT. Basta atentarmos, por exemplo, para Marcuschi (2008, p. 154): “[...] toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Um pouco mais adiante, na mesma página, ele ainda defende que: “[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação” (Op. Cit.), por isso “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2011, p. 18; MARCUSCHI, 2008, p. 156). Essas citações apontam, a nosso compreender, um indicativo do contato, semelhança ou proximidade que acabamos de propor. Olhando para o nosso *corpus* e para as tantas possibilidades de sentidos, de efeitos de sentido (MAINGUENEAU, 200b) que ele pode nos dar, registramos nosso entendimento de que somente por meio das cenas genéricas ligadas ao gênero relato autobiográfico é que podemos ter acesso àquilo que somente esse gênero, e não outro, nos possibilitaria como efeito de sentido, pois tais cenas definem a fonte de onde se originam os sentidos e seus efeitos: cremos que essa fonte seja definida pelas experiências sócio-historicamente vividas pelos professores em seus processos de formação e em suas práticas sociais de leitura, são elas que comandam a produção e o consumo do gênero e da cena genérica que ele impõe, o passado que eles subjetivizam no presente e o tratamento discursivo que seguem dando às suas autobiografias, o que nos possibilita construirmos imagens (AMOSSY, 2014) ou *ethé* (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2014) de leitor e de ensinante de leitura, uma vez que o gênero interfere na construção do *ethos*. A história de vida de cada professor não teria o mesmo efeito de sentido e não construiriam os *ethé* propostos da mesma forma se tivesse sido narrada por

outra pessoa e não pelo próprio professor, no caso seguindo o método autobiográfico (SOUZA & KRAMER, 2003; SOARES, 1991; YIN, 2016).

Percebemos que tanto Maingueneau (2013, 2000), quanto Marcuschi (2011, 2008) e Koch & Elias (2010, 2009) focam a questão sócio-histórica como elemento definidor e propulsor do gênero além de que, todos os autores, aos seus modos, abordam em suas obras o caráter variável, mutante e plástico do gênero, como também sua adequação a padrões e/ou situações de comunicação.

Verificamos também que esse caráter do gênero proposto como um dispositivo que varia, muda, adequa-se a padrões e situações de comunicação presentes em nosso *corpus*. As autobiografias apresentam variações de uma para outra no sentido mesmo do processo discursivo que engendra cada uma delas. Percebemos que “o rastro de um discurso” (MAINGUENEAU, 2016a, p. 250) que o texto nos faz ver, mostra como cada professor (diferentemente um do outro, embora parecidos em certos pontos) foi construindo suas práticas de leitura e de ensino de leitura, o que mais influenciou e impactou cada um. GS e OQ desenvolvem mais seus textos, dão-nos mais subsídios para ampliarmos as cenas de suas vidas de leitura; em seguida vem LR e, por último, RD. O certo é que as autobiografias em estudo situam-se no percurso da história de cada um, apresentam estilos de escrita diferentes umas das outras, fazem relações interdiscursivas próprias de cada enredo, entre outras possíveis variações.

Quanto às tipologias, conforme o que prevê a AGT, temos nas assertivas de Marcuschi (2011, 2008) e Koch & Elias (2010, 2009) cinco tipos textuais: **narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo**, o que significa um fechamento em um número estanque de tipos, enquanto que os gêneros, a nosso entender, é difícil especificar uma quantidade em função da diversidade comunicativa e social onde se realizam e os fins e funções a que se prestam, conforme nos orientam os autores citados. Os gêneros existem em uma diversidade, digamos que, de acordo com a diversidade das atividades sociais. Em face disso, refletir sobre relato autobiográfico enquanto gênero é antes pensá-lo como um texto em que se materializa uma atividade discursiva situada sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, correspondente a uma necessidade de interação social que se legitima como discurso e propicia o acesso à história de vida e de leitura dos participantes.

Embora Maingueneau (2013) não amarre a categoria tipologia discursiva que defende de forma tão estanque como o faz Marcuschi (2008) e Koch & Elias (2010, 2009), mas ele estabiliza-a, de algum modo, ao tempo em que acontrapõe ao gênero, assumindo para este o status de que não tem nada de eterno, o que significa que a tipologia é eterna para ele, não muda, é o que é, passando-nos a impressão de que permanece como sempre. É

o caso de categorias como “‘didático’, ‘lúdico’, ‘prescritivo’”, por serem estáveis, pertencem ao tipo (MAINGUENEAU, 2013, p. 61), a exemplificarmos com alguns excertos, nos quais verificamos a presença das tipologias discutidas, mas antes esclarecemos que eles são narrativas que responderam ao seguinte item do roteiro disponibilizado para a produção dos citados relatos: *Esboce a trajetória da sua prática de ensino de leitura, considerando: o que é leitura, como você concebe-a, impactos ou influências dessa concepção nas suas práticas de leitura e de ensino de leitura* (APÊNDICES 2, CATEGORIA B, ITEM 1). [Itálico nosso]. Vamos aos excertos/fragmentos:

FRAGMENTO 61: RD, Apêndice 2A, Categoria B, Item 1.

Leitura: ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa. **Concebo-a** como **parte essencial para a minha disciplina e fundamental para a vida do estudante**, sendo assim, **explano** bastante o uso dos textos do livro didático, como também **trago** outros textos para a sala de aula.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 62: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 1.

Hoje concebo a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor. **O leitor utiliza seus saberes para dialogar com a materialidade que carrega um projeto de dizer do autor do texto.** Esse entendimento **tem me feito pensar** em estratégias que possibilitam meus alunos criticar, discutir com o texto, produzir posicionamentos, e não reproduzir o que está na materialidade linguística.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 63: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 1.

A leitura é o único meio de ascensão social, política e pessoal de uma pessoa. É a forma, por excelência, de clarear o pensamento e livrar alguém de um estado de alienação. Essa visão de leitura **possibilitou-me** ser o **profissional que sou** e influencia-me na **minha prática** de leitura em sala de aula

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

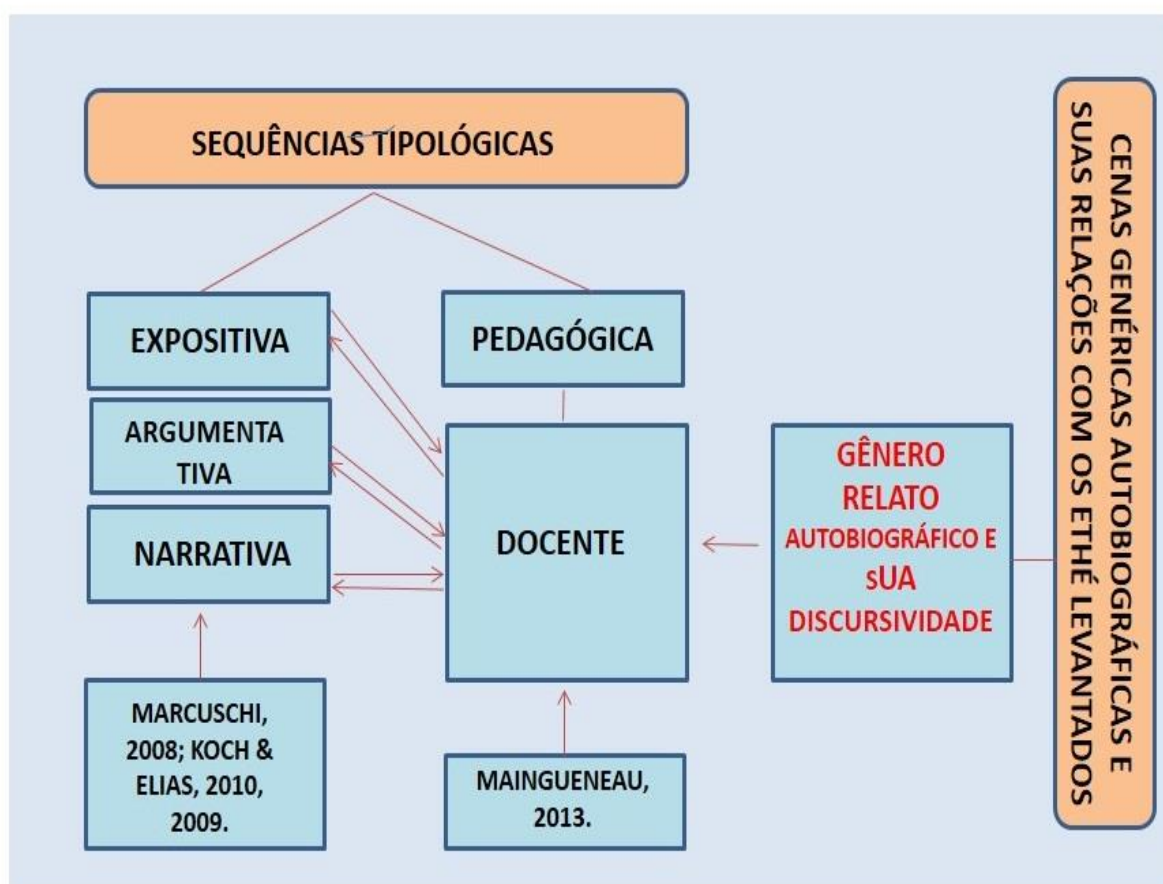
FRAGMENTO 64: OQ, Apêndice 2D, Categoria B, Item 1.

Comecei a lecionar a disciplina de língua portuguesa assim que **concluí** minha licenciatura, mas, infelizmente, **não priorizei** o ensino de leitura, apesar de trabalhar obras importantes da literatura brasileira e portuguesa no próprio livro didático, em resumos e trechos. **Sempre tive** a tendência de exigir mais dos meus alunos conhecimentos gramaticais (**hoje, procuro** não priorizá-los, apesar de continuar dando importância às normas). Aos poucos, **fui sentindo** a necessidade de explorar as obras em detalhes, promover a discussão e a interpretação delas. Na verdade, **comecei a cobrar** mais nesse sentido, porém **demorei** um pouco para achar alguns caminhos que facilitassem uma leitura mais eficiente, com a qual meus alunos pudessem desenvolver o senso crítico e ampliar seu conhecimento de mundo. Com o passar dos anos, **fui elaborando** pequenos projetos de leitura, a exemplo de um que **idealizei no ano passado**, chamado “Deixa que eu conto”, no qual alunos do ensino fundamental contavam para os colegas (inclusive de outras turmas) as histórias que haviam lido, vestidos como uma das personagens das histórias. Outras ideias foram surgindo, como a composição de um “caderno literário”, onde eles fazem o registro de suas leituras (digo, qualquer leitura que eles façam no dia a dia), escrevendo logo abaixo as impressões que tiveram e suas opiniões. **Percebo uma empolgação maior de meus alunos** quando tratamos a leitura de maneira diferente do habitual. Há mais interesse, mais vontade de ler. **Hoje, muitos alunos meus** do ensino

fundamental chegam a cobrar a visita à biblioteca, quando terminam determinadas leituras. Querem trocar, pegar um novo. E isso facilita todo o processo, que, apesar de tímido, já apresenta bons resultados.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Levando em conta a proposta de Marcuschi (2008) e Koch & Elias (2010, 2009), o que destacamos de azul nos fragmentos 61, 62 e 63 são enunciados que, a nosso ver, marcam ora a tipologia expositiva, ora a argumentativa; o que está de vermelho no fragmento 64 marca a memória do enunciador contando no presente sua própria trajetória, ou seja, marca o texto como narrativo onde as primeiras pessoas pronominal e verbal, implícita ou explicitamente, narram sobre si. Se considerarmos Maingueneau (2013), podemos inferir da íntegra de cada excerto uma (re)memória que credita ao presente um discurso do tipo docente que, por sua vez, enquadra-se em um algo mais geral, propomos, pedagógico, e mais além, inferimos, histórico. O certo é que o alinhamento da AGT e LT à ADF ou mesmo o que cada uma, a seu modo, postula, leva-nos a entender que assim como o gênero, a cena genérica é produzida pela sequência tipológica que o engendra. Temos, nos excertos citados, **cenas genéricas** mais **narrativas** marcando o ontem e o hoje como no excerto de OQ; outras **mais marcadas por exposições e argumentos** voltados mais para o conhecimento sobre leitura do ponto de vista linguístico e textual, como no fragmento de GS; outras cenas mais para o social, o político, como exemplo temos LR; RD, por sua vez, marcando mais o ensino em si. Lembremos: todas as tipologias se encontram quando encontram o tipo mais geral, que é o **discurso do tipo docente**, o qual só se constrói quando o sujeito que o processa é um professor. Tudo isso fundamenta as sequências tipológicas que constituem um gênero ao qual se ligam suas cenas genéricas e juntos interferem na construção dos *ethé* (MAINGUENAU, 2014), a enfatizarmos: os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura. O esquema a seguir propõe-se a amarrar, mesmo de forma geral, as tipologias que se interligam, se contactam e se distanciam ao mesmo tempo, por terem seus caracteres próprios, nos trechos analisados:

Esquema 5 – Interconexão de Sequências Tipológicas em Cenas Genéricas Autobiográficas

Esperamos que o esquema sintetize a interconexão proposta, como também mostre que a discursividade do gênero relato autobiográfico, destacada de vermelho, é que nos faz projetar as cenas genéricas próprias do referido gênero. Sequências tipológicas e cenas genéricas autobiográficas estão, respectivamente, no topo da parte superior e da lateral direita do esquema no intuito de demonstrar que são constituídos pelos demais elementos. As setas duplas que vão de uma sequência tipológica à outra foram pensadas no intuito de afirmar que uma tipologia docente tem a interação das demais tipologias e estas carregam, cada uma, um caráter e uma corporalidade (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2014, 2013) inerentes ao discurso do tipo docente que construiu suas autobiografias.

Dessa forma, os ethé de leitor e de ensinante de leitura que tenho, por exemplo, de GS são: leitor crítico, empenhado, reflexivo, praticante social da leitura; ensinante de leitura empenhado, inovador, entusiasmado, comprometido, autônomo, que usa de autoridade, consciente das dificuldades e das consequências dos problemas do ensino de leitura, etc. E de RD: leitora conformada, passiva (a nosso conjecturar) diante das oportunidades de leitura

que recebia; ensinante de leitura com um ethos de passividade, comodismo (ou desmotivação?³⁹), consciente dos entraves do ensino, porém conformista (Cf. esquema 4, seção 2.4.2). Foi-nos possível abstrair esses ethé de GS e RD, também os de LR e OQ (Cf. esquema 4) porque o relato autobiográfico como um tipo de dispositivo genérico específico nos fez construir essas imagens assim, a partir da (re)memória de si, dos próprios professores, eles mesmos olhando para o que viveram, não o olhar de quem apenas conheceu a história de vida de alguém, mas de quem a viveu, ou seja, um discurso que fala de si mesmo, não um discurso sobre alguém, sobre o outro (SOARES, 1991). Se alguém, utilizando-se do gênero conversa trivial, narra para mim a história de um desses professores, os efeitos de sentido dessa conversa, certamente, não seriam os mesmos da autobiografia, pois se mudando o dispositivo de comunicação, digo, o gênero, muda-se com ele os sentidos e os efeitos desse sentido que, por sua vez, influencia(ria) a construção dos ethé propostos (MAINGUENEAU, 2013, 2000). Portanto, os gêneros são constituídos por sequências tipológicas às quais eles se ligam e com elas sustentam o ethos. A prova da interferência dos citados gêneros e de sua respectiva cena é que ela faz que esses relatos sejam relatos, no caso autobiográficos, que contam de si suas próprias vidas e, por isso, diferenciam-se de outros gêneros enquanto produtor de cenas, entre elas, a genérica. É mais precisamente sobre isto que nos debruçaremos daqui em diante.

4.3 CENA GENÉRICA AUTOBIOGRÁFICA E SUA RELAÇÃO COM ETHÉ DE LEITOR E DE ENSINANTE DE LEITURA

Pensar os relatos autobiográficos e as cenas genéricas que emanam deles é visualizar uma produção discursiva viabilizada pelos gêneros – sustentáculos da construção dos ethé propostos. O contato com os gêneros é o que nos torna capazes de sermos profícuos na utilização e interpretação dos mesmos, no caso desse estudo, dos relatos dos professores. O fato dos relatos enquanto gêneros existirem antes de nós e no transcorrer da nossa história é que nos possibilita o manejo e a desenvoltura com eles e com as cenas genéricas que produzem (MAINGUENEAU, 2015b, 2013, 2008a). E isso é assegurado pela nossa competência genérica (MAINGUENEAU, 2013), ou seja, pela nossa capacidade de produzirmos e consumirmos um gênero e não outro dependendo do contexto enunciativo, da situação de comunicação e interação.

³⁹ Desmotivada pelos entraves que se interpuseram e se interpõem ao ensino, à sua trajetória como ensinante.

A depender do ponto de vista do leitor, podemos abstrair três cenas de enunciação de um discurso dado, de um gênero dado. Se tomarmos como exemplo um panfleto que traga a publicidade de um circo que acabou de chegar à cidade, sendo que no referido panfleto consta a imagem dos dois palhaços animadores do circo como se estivessem ali contando uma de suas façanhas no intuito de motivarem o público leitor e prováveis expectadores do circo. Retomando brevemente postulações sobre as três cenas (Cf. teorizadas na seção 2.2) defendidas por Maingueneau (2016a, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2002, 1997), o exemplo ilustrado acima faz-nos afirmar que a primeira cena de enunciação dá-se pela publicidade realizada em torno do circo, é a “**cena englobante**” do tipo publicitário (corresponde ao tipo de discurso); a segunda é referente aos leitores lendo o panfleto e se permitindo por ele serem motivados, influenciados, é a “**cena genérica**” (que corresponde ao gênero de discurso) possibilitada pelos efeitos do gênero panfleto; a terceira é a cenografia, a qual se volta para o texto do panfleto com a imagem dos dois palhaços como uma das atrações do circo, seria nesse caso a “**cenografia**”, ou cena mais específica das três arroladas aqui (MAINGUENEAU, 2015b, 2013).

Por ser a cena genérica (produzida por seu respectivo gênero) o recorte teórico-prático da seção em curso, debruçamo-nos em torno dela daqui em diante, ficando o trato teórico sobre as demais cenas restrito ao parágrafo anterior e à relembrada seção 2.2, embora reconheçamos a pertinência delas na teoria de Maingueneau, no entanto, por questões de delimitações desta pesquisa, optamos pela cena genérica. Ressaltamos que uma ou outra vez faremos alusão à cena englobante e à cenografia quando da necessidade de relacionar as três cenas ou de estabelecer distinções entre elas, tendo em vista que elas ocorrem simultaneamente, como bem explica Maingueneau (2013).

Entendemos poder dizer que a cena genérica, concomitante ao gênero, funciona como um construto que sustenta a construção do ethos, conforme podemos confirmar tal assertiva em Maingueneau (2008a). Com essa assertiva, pretendemos justificar que a cena genérica como correspondente ou equivalente ao gênero de discurso, possa ser eleita, entre as demais cenas, para ser trabalhada aqui, uma vez que optamos pela cena que, por ser uma produção do gênero, sustenta a referida construção do ethos, mas sempre que for preciso citaremos as demais cenas, seja pela necessidade de relacionar as três ou de estabelecer mais algumas distinções entre elas, como afirmamos no parágrafo anterior.

Além do exposto, podemos justificar ainda nossa opção pela cena genérica quando da afirmação de Maingueneau (2013, p. 96-97):

Em numerosas sociedades do passado, não existia cena englobante especificamente política. Não se pode tampouco falar de cena administrativa, publicitária, religiosa, literária, etc., para toda e qualquer sociedade e independentemente da época. Dizer que a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política, ou que a cena de um enunciado filosófico é a cena englobante filosófica etc. é insuficiente: um coenunciador não está trabalhando com o político ou com o filosófico em geral, mas sim com gêneros de discurso particulares. Cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um candidato dirigindo-se a eleitores; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc.

Trazendo para nosso estudo, não estamos trabalhando com o discurso docente ou com um viés do discurso escolar, do pedagógico ou do histórico, mas sim com o gênero de discurso relato de cunho autobiográfico, cuja cena genérica é referente aos leitores (Pesquisadora, orientadora, demais leitores) lendo os relatos de vida e de leitura de professores e se permitindo por este gênero serem motivados, mobilizados ou influenciados, isto é, a “**cena genérica**” (que corresponde ao gênero de discurso relato autobiográfico) possibilitada pelos efeitos do referido gênero relato ou histórias de vida e de leitura de professores.

Maingueneau (2015b, p. 117), abordando o gênero de discurso “em termos de *cena da enunciação*”, mostra que a categoria

“cena” apresenta ainda a vantagem de poder referir ao mesmo tempo um *quadro* e um processo: ela é, ao mesmo tempo, o espaço bem delimitado no qual são representadas as peças (“na cena se encontra...”, “o rei entra em cena”), e as sequências das ações, verbais e não verbais que habitam esse espaço (“ao longo da cena”, “uma cena doméstica”) (Op. Cit.).

Dessa forma, podemos afirmar com o autor que as restrições impostas pelo gênero (e sua respectiva cena genérica) e pela encenação gerida pela enunciação definem o quadro que o discurso projeta ou opressupõe.

Assim, para falar de cena da enunciação, Maingueneau (2015b, 1997) recorre à metáfora do teatro, justificando que desde a Antiguidade, particularmente desde os estoicos, a sociedade era entendida como um grande teatro no qual os homens desempenhavam papéis diversos.

Mas é nos gêneros instituídos que os sujeitos estão mais conscientes de que participam de uma peça de teatro, de que desempenham um papel previamente imposto. Um gênero de discurso mobiliza seus participantes por meio de um papel determinado, mas não em todas as suas determinações possíveis (MAINGUENEAU, 2015b, p. 118).

Em oposição aos gêneros “conversacionais”, os “instituídos” (MAINGUENEAU, 2015a, 2015b), entre estes podemos citar os relatos autobiográficos em estudo. Nestes, os participantes relatam suas vidas, desempenham papéis de voluntários de pesquisa, processam discursos

docentes sobre suas vidas enquanto leitores e ensinantes de leitura. Enfatizamos que isso se dá por meio de um gênero e toda uma encenação (MAINGUENEAU, 2016a, 2015b, 2014, 2008a, 2000, 1997) restringida pela forma e função (MARCUSCHI, 2008) próprias de um relato enquanto “gênero instituído” (Cf. seção 2.3.2, nota de rodapé 17). Embora esse relato de vida e de leitura se entrelace com o trajeto das cenas mais privadas de suas vidas, eles moldam suas narrativas pelo que o gênero lhe possibilita e pela “formação discursiva” a que se vinculam, ou seja, por aquilo que eles sabem que pode ser dito (FOUCAULT, 2007) em um relato autobiográfico dessa natureza e para a finalidade a que ele se presta. Na verdade, não falam de intimidades e de detalhes pertinentes às suas vivências privadas que não se relacionem com seus *status* de leitores e de ensinantes. Eles têm a competência genérica de relatarem o que interessa e o que é possível narrar em conformidade com o gênero relato autobiográfico, mostrando que entendem que não interessam detalhes outros que não foram solicitados no roteiro do gênero citado. Os professores, portanto, demonstram no processo discursivo um atendimento à “rotina” enunciativa própria do citado gênero (MAINGUENEAU, 2008a, p. 64) e do que lhes foi solicitado para fins desta pesquisa. Eles atenderam ao que é cabível e esperado para um relato autobiográfico ao mesmo tempo em que se adequaram aos objetivos da pesquisa e aos fins a que se prestam uma autobiografia. O que comprova o postulado de Maingueneau (2015b, p. 118) quando afirma: “Nossa personalidade é tecida de múltiplos ‘papéis’”, ou seja, no processo discursivo do relato, eles souberam vestir-se e vestir-se de novo sempre que precisavam mudar do papel de filho, de irmão, de aluno, de professor. Os excertos já citados e analisados ao longo da presente tese, como também os relatos na íntegra (Cf. apêndices 2) comprovam isso, cremos.

Não podemos deixar de reconhecer a mobilização que as cenas dos relatos autobiográficos causam em nós quando do nosso ato de lermos os mesmos. Isso é a cena genérica (que corresponde ao gênero de discurso relato) possibilitada pelos efeitos das cenas construídas pelo gênero. E mais importante ainda é não desconsiderarmos também que a cena de enunciação de um gênero de discurso dá-se na interseção das três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia (MAINGUENEAU, 2015b, 2013).

Ao produzirmos e ao consumirmos discursos, como afirmamos ao longo desta seção, recorreremos de imediato ao gênero de discurso, ou seja, fazemos uso dele ao tempo em que adotamos cada gênero para cada situação em que precisamos praticar um discurso e manter uma relação sociointerativa com o público. As cenas genéricas, por sua vez, associam-se aos gêneros de discursos e “funcionam como normas que suscitam expectativas” (MAINGUENEAU, 2015b, p. 120). Segundo Maingueneau (2015b, p. 120-122), para que um gênero e sua respectiva cena genérica se realizem, é necessário que o enunciador consiga associar normas fundamentais na

produção do texto/discurso que o compõe: *uma ou mais finalidades; Papéis para os parceiros; um lugar apropriado para seu sucesso; um modo de inscrição na temporalidade; um suporte; uma composição; um uso específico de recursos linguísticos*. [Itálico do autor]. Essas condições de sucesso do gênero e, acrescentamos, de sua cena genérica, estão disponíveis também em Maingueneau (2013, p. 72-77). cremos que, principalmente, as quatro primeiras normas compuseram a análise de dados praticada ao longo da presente seção.

Convém postularmos que essas regras constitutivas da cena genérica não são o bastante para a atividade verbal da produção e da singularidade de um texto, pois enunciar não é apenas ativar tais normas, mas sim “construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma *cenografia*” (MAINGUENEAU, 2015b, p. 122). Em outros termos, conforme já discutido nesta seção: ao escrevermos, enquadrarmo-nos em uma cena englobante (adequamo-nos a um tipo de discurso: político, midiático, docente...), criamos uma cena genérica (associada ao gênero de discurso eleito como o construto da elaboração) e construímos uma cenografia (uma encenação do que está sendo praticado discursivamente). Isso comprova a simultaneidade e a interseção das três cenas.

No caso do gênero em estudo, ele sustenta a construção dos *ethé* de leitor e de ensinante pelos efeitos de sentido que o gênero relato autobiográfico nos possibilita, mas também pela interseção das três cenas, se considerarmos que as histórias de vida são histórias de educadores que falam a partir de seus papéis como leitores e como docentes, ou seja, desses papéis⁴⁰ gera-se a cena englobante proveniente do discurso do tipo docente e a cenografia a qual se volta para o texto dos relatos com as imagens dos professores enquanto leitores como boa parte das cenas das vidas deles (MAINGUENEAU, 2015b). Seria, nesse caso, a “**cenografia**” ou cena mais específica entre as demais.

cremos ser necessário, nesse ponto da discussão, ressaltar que: “A relação entre cena genérica e cenografia varia em função dos gêneros de discursos envolvidos” (MAINGUENEAU, 2015b, p. 126). A cena genérica impõe uma cenografia subclassificada pelo autor francês como “exógena”: provém “da importação de outra cena genérica” para a cenografia que está sendo construída; e como “endógena”: a que “não pressupõe outra cena genérica” que não seja a própria do texto enunciado e consumido (Op. Cit., p. 125). Se a cenografia construída é em torno de uma carta romântica, resulta da cena genérica instituída pelo gênero carta, e não por outro. Isso se dá nos relatos

⁴⁰ Papéis como docente - papel estatutário ligado a um comportamento discursivo, a um papel propriamente verbal, no caso narrador(a), e a atitudes, por exemplo, as de entusiasmo percebidas em OQ, tanto no seu relato quanto em suas aulas.

analisados, por um lado, quando eles nos fazem sentir os efeitos do gênero relato, mas, por outro, e em alguns momentos, eles nos fazem sentir um certo efeito ou um certo **tom** (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2014, 1997) de desabafo e/ou, quem sabe até, de denúncia (Cf. fragmentos 65, 66, 67 e 68 logo mais abaixo) próprio do (inter)gênero⁴¹ **desabafo** - se é que podemos nomeá-lo como gênero ou como (inter)gênero do relato, ou seja, desabafo com formato de relato ou mantendo uma intergenericidade com este - mesmo que não o seja, no entanto respaldamo-nos em Marcuschi (2008, p. 163) para o propormos: “Possuímos, para tanto, uma metalinguagem riquíssima, intuitivamente utilizada e, no geral, confiável. Contudo, é difícil determinar o nome de cada gênero de texto”. A cenografia é inspirada, digamos, pelas rotinas da cena genérica, e essas rotinas são geridas pelos efeitos que os gêneros lhes dão condições de realizar (MAINGUENEAU, 2013). E sentimos que os relatos, em alguns trechos, nos dão esse efeito ou esse tom de desabafo que (sub)classificamos também como (inter)gênero e não apenas como efeito, tom. Vamos aos fragmentos prometidos, os quais são narrativas dos professores no tocante às suas dificuldades no ato de ler e às consequências que isso pode acarretar para suas práticas de leitura e de ensino de leitura:

FRAGMENTO 65: RD, Apêndice 2A, Categoria B, Item 3.

Sem dúvida a falta de tempo, o corre-corre do dia-a-dia, acarretando na falta de planejamento para a execução de uma boa aula de leitura.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 66: GS, Apêndice 2B, Categoria B, Item 3.

Hoje, as dificuldades de leitura estão relacionadas à falta de tempo. Essa dificuldade acaba dificultando a realização de alguns projetos, que, às vezes são enviados pela Regional em tempo curto para sua execução.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 67: LR, Apêndice 2C, Categoria B, Item 3

Não considero dificuldade, mas o tempo disponível é o maior desafio. A rotina de trabalho e estudos acaba reduzindo a leitura a gêneros acadêmicos e aos presentes no livro didático. Não costumo ficar preso apenas ao material didático dos alunos, mas o tempo reduzido me obriga a ficar mais preso a ele, embora eu tente fazer com que meus alunos discutam com o texto, posicionem-se. [...].

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

⁴¹ Para esclarecer, o termo (inter)gênero foi cunhado em relação à específica noção de “Intergenericidade – um gênero *com a função de outro*” (MARCUSCHI, 2008, p. 167). [Itálico do autor]

FRAGMENTO 68: OQ, Apêndice 2D, Categoria B, Item 3.

[...] sinto falta de um conhecimento histórico e cultural maior na análise mais completa das obras, e isso se deve, acredito, ao fato de, no ensino fundamental e médio, eu não gostar muito da área de humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), não por achá-las ruins, mas a verdade é que nenhum professor me conquistou para essas disciplinas. Nunca tive muito gosto em estudá-las. Tirava notas razoáveis e até muito boas nas provas, mas não internalizava bem seus conteúdos. Lembro muito de meus professores de História e Geografia, no ensino básico, por exemplo, pedirem que decorássemos os assuntos, as perguntas e respostas do caderno. Eu realmente não gostava disso. Não fazíamos análise crítica dos momentos e feitos históricos, por exemplo. Hoje, tento correr atrás do prejuízo, pesquisando diversos momentos da história do Brasil e do mundo, para auxiliar no ensino de Literatura.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (Relatos)

Ao tempo em que LR e OQ, principalmente esta, autobiografam, com ênfase e foco, suas dificuldades no ato de ler e as consequências que isso pode acarretar para suas práticas de leitura e de ensino de leitura, produzem cenas genéricas próprias do gênero relato, mas defendemos que estejam produzindo também, senão cenas genéricas de um desabafo (ou quem sabe até mesmo de uma denúncia, como dissemos), um “caráter” e uma “corporalidade” constitutivos ou, minimamente, próximos de um ethos (MINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2014, 2013, 2008a) possível de ser construído quando se faz um desabafo, ou seja, os professores mostram-se reflexivos, conscientes e insatisfeitos em relação àquele momento vivido, como também às consequências daquilo para o porvir, para o futuro deles como praticantes da leitura e do ensino desta. A prática discursiva (MAINGUENEAU, 2008b; SPINK & MEDRADO, 2000) de OQ denuncia uma gritante inoperância do ensino na área de Humanas, o que nos é dito e mostrado a partir de seu descontentamento com os professores dessa área quando da/na época de seu processo de formação. Ela não tem uma boa recordação, conseqüentemente, não constitui uma boa imagem deles para o “destinatário”, “intérprete – ouvinte ou leitor –” de seus relatos, que “se apropria do ethos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 65) e incorpora-o de acordo com sua maneira específica de entender o mundo à sua volta que é análoga ao modo de viver e atuar socialmente. E o ciclo continua se (re)fazendo: os alunos dos professores participantes, certamente, vão incorporando, por meio desses mesmos “esquemas” e dos gêneros praticados e/ou consumidos (Op. Cit.) os *ethé* de leitor e de ensinante que eles mostram de si por meio de suas práticas.

Assim, a rotina da cena genérica gerida por um relatório administrativo ou um catálogo telefônico é bem mais estável (bem menos aberta para a construção dos seus sentidos) do que a rotina de uma poesia, ou de um debate político televisivo ou de um relato como o analisado aqui. E o ethos é evidente em relatos autobiográficos assim como o é em outros textos de outros (inter)gêneros (MARCUSCHI, 2008). Mais evidentes em uns, menos em outros, mas

manifesto em todos, pois “[...] o simples fato de um **texto pertencer a um gênero de discurso** ou a certo posicionamento ideológico [...]” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 60), no caso, o gênero relato, “[...] induz expectativas em matéria de ethos” (Op. Cit.), no sentido em que, por se tratar de um relato autobiográfico, pressupomos um enunciador e um coenunciador efetivando um processo discursivo cujas imagens sejam as de narrativas de suas próprias experiências de vida, suas práticas sociais (SOUZA; KRAMER, 2013), mais precisamente as de leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; KLEIMAN, 2013a).

Pautados ainda em Maingueneau (2008a, p. 66), postulamos que o ethos não pode ser visto pelo mesmo ângulo em qualquer texto, pois cada gênero e cada tipo de discurso têm sua forma de sustentar o citado ethos, logo isso se dá no processo discursivo e este não se realiza da mesma forma em todos os textos, por isso que a “**incorporação**” não é um processo uniforme, ela se modula em função dos **gêneros** e dos **tipos** de discurso. O *ethos*, em um texto escrito, não implica necessariamente uma relação direta com um fiador encarnado, socialmente determinável”. Não que defendamos a existência de um ethos pré-discursivo (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2014, 2008a) ou prévio (AMOSSY, 2014; HADDAD, 2014), nosso intento aqui é defender que ao termos contato com um gênero dado, por ser aquele gênero, e não outro, o ethos que será possível ser construído é o possibilitado pelas cenas genéricas que nos permitem o referido gênero.

No caso dos relatos autobiográficos, não nos é esperado que construamos o ethos de um professor como leitor e ensinante de leitura por uma ótica semelhante, por exemplo, à de uma conversa trivial com alguém narrando a história de vida de um desses professores participantes (Cf. já citamos e discutimos), também à projetada por um artigo de uma revista escrito por um articulista que escreve para aquele periódico com sua finalidade específica. São óticas diferentes sobre o referido ethos do professor: a ótica do próprio docente falando de si e a do articulista falado de outrem, além da ótica da conversa trivial. Na autobiografia, temos um enunciador dizendo de si, ethos dito, e mostrando-se, ethos mostrado (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2014, 2008a). Temos, nesse caso, alguém como fiador falando de si mesmo, presentificando em um relato escrito um passado vivido e agora rememorado e revisitado por experiências praticadas (ADAM SCHAFF, 1978 *apud* SOARES, 1991), diferente do suposto texto do articulista, por exemplo, que não presentifica um passado vivido, mas escreve como alguém que conhece o assunto não por ter vivido o mesmo, mas por ser um observador. Isso, portanto, interfere na maneira como o coenunciador vai incorporar o ethos. Será uma incorporação fruto de um texto escrito por um observador, não por um praticante de ensino de leitura. O ethos, ou melhor, os *ethé*, supomos, não seriam os mesmos

levantados ao longo desta pesquisa (Cf. sintetizados no esquema 4, seção 2.4.2) ou não teriam o mesmo caráter e a mesma corporalidade (MAINGUENEAU, 2014).

Fazendo uma comparação entre os quatro últimos excertos analisados, defendemos que a interferência da cena genérica - produzida por tais fragmentos - na construção dos *ethé* de leitor e de ensinante de leitura, contactam-se, isto é, apresentam semelhanças, e ao mesmo tempo se distanciam. Os contatos se dão quando a referida cena, em cada excerto, faz-nos sentir e ver os leitores lendo a narrativa autobiográfica veiculada por cada trecho e se permitindo serem conscientizados sobre as dificuldades que se impõem nas vidas de leitura narradas. Isso é possível pelos efeitos que o gênero relato autobiográfico produz em nós, leitores. Os excertos tanto se contactam, como dissemos, como se distanciam, a nosso ver, no grau de motivação e de influência que consegue realizar no leitor. OQ foi a que mais nos impactou, a que mais provocou reflexões quanto às suas dificuldades, a nosso sentir e ver, talvez pela forma entusiasmada e eloquente com que autobiografa sua vida. Ainda pelos fragmentos 65, 66, 67 e 68, compreendemos que ela foi a que apresentou o *ethos* mais próximo do protótipo de professor insatisfeito com as dificuldades (os outros também, mas não na mesma proporção que ela) porque passava naquela época de tais dificuldades. Ela seguiu uma rotina enunciativa bem alinhada ao gênero relato autobiográfico, construindo uma sequência de ações bem próprias desse gênero, respeitando bem de perto o contrato genérico⁴² (não dizendo que os demais não agiram assim) pertinente ao citado gênero e nos fazendo reafirmar seu *ethos* de insatisfação, descrença, desabafo mais aguçado em relação aos demais participantes pelo visto. Não a professora como sujeito empírico, com uma identidade no mundo, mas como fiadora, ela representa uma instância enunciativa que constrói um *ethos* dito e mostrado enquanto leitora e ensinante de leitura que não hesita em escancarar, desabafando ou denunciado, para o leitor (a outra instância) os entraves e ineficácias do ensino, especificamente, o fundamental e o médio, que são os a que ela faz referências no relato analisado. Como fiadora, no processo discursivo, ela constrói um relato e transita por entre ele

⁴² Maingueneau (2013) afirma que para a caracterização dos gêneros do discurso, costuma-se recorrer a três metáforas tomadas de empréstimo de três domínios: *Jurídico* (contrato), *teatral* (papel) e *lúdico* (jogo). Em partes ele concorda com essa postulação, em partes não. O gênero de discurso é um contrato até um certo ponto, pois realmente ele resulta de uma cooperação entre enunciador e coenunciador na construção e compreensão desse gênero, porém tal contrato não precisa ser explícito, pois ambos os interlocutores têm intrinsecamente a compreensão de que alguém deve estar habilitado para enunciar e alguém para coenunciar, ou seja, que ambos conhecem as possíveis regras desse contrato. Além disso, ambos desempenham papéis os quais desenvolvem suas atuações na utilização dos gêneros e, de fato, as regras do discurso *lhe* são peculiares, mas não com a rigidez das regras de um jogo porque os discursos são plásticos, variam, são flexíveis e se transformam a cada situação comunicativa, além do mais os gêneros do discurso raramente são gratuitos, e o jogo abstrai-se de finalidades práticas porque sua finalidade é o lazer.

como um indivíduo livre, crítico, consciente do que diz e capaz de mobilizar e influenciar o intérprete de seu discurso - a outra instância enunciativa. Além do mostrar-se insatisfeita, ela mobiliza o leitor a aderir ao que ela narra. Nesse caso, “O **ethos efetivo**, o que tal ou qual destinatário incorpora, resulta da interação dessas diversas instâncias – enunciador e coenunciador –, cujo peso respectivo varia segundo os gêneros do discurso” (MAINGEUNEAU, 2008a, p. 71), revelando o posicionamento ideológico de sua autobiografia (lembrando que as outras também demonstram, cada uma, seus posicionamentos) no domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008) ou cena englobante docente concomitante à realização da cena genérica autobiográfica (MAINGUENEAU, 2015b, 2013).

Portanto, encerramos estas considerações, esperando que nossa visibilidade sobre a cena genérica autobiográfica tenha, de fato, conseguido alcançar tal cena “na relação com as práticas sociais” (MARCUSCHI, 2011, p. 19) – especialmente as de leitura –, com “as atividades discursivas” (Op. Cit.) praticadas nas autobiografias, e que tenhamos também conseguido compreender, incorporar e descrever os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura construídos pelos enunciadores dos relatos no levantar do “pano” que descortina o palco da “representação” de si, do que narram sobre si, a partir dos “papéis” que desempenham “sem os terem lido”, como citamos Machado de Assis (1962, apud SOARES, 1991, p. 28) na abertura da seção que ora se encerra, mas vivido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautados em Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2015c, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997) como teórico central deste estudo, de princípio, já tivemos a impressão de que pesquisar é estar inquieto, buscando sempre o mais e o novo, pois nada está concluído, considerando os desenvolvimentos e ampliações que, constantemente, o autor vem dando à sua proposta teórico-metodológica. Pensando nisso, traçarmos considerações finais sobre um trabalho de tese, cremos ser mais viável, de fato, do que traçarmos conclusões, tendo em vista que esta passa-nos a impressão de que se chegou ao término do processo. E considerações finais não passam também essa mesma impressão? Ao pensarmos que são apenas considerações sobre o percurso de um pontual e presente estudo, o qual atinge seus objetivos, mas já abrindo possibilidades para novas buscas, novos estudos e reflexões, então podemos aceitar a expressão considerações finais. Afinal, concluir um trabalho de pesquisa é algo, a nosso ver, descabido dada a complexidade teórica que sustenta a análise de dados abstraída de um universo também complexo e, por sua vez, multifacetado. Dessa forma, uma pesquisa abre luzes para próximas. E o conhecimento, assim, nunca se estagna e nunca consegue explicar todos os fenômenos, provendo sempre a inquietação e a curiosidade nos sujeitos cognoscentes.

Nossas considerações finais, na verdade, versam sobre uma retomada do que constatamos ao longo da pesquisa e da produção escrita do texto que ora se encerra ao tempo em que deixa abertas reflexões para futuras pesquisas que, de já, idealizamos na área de Linguística, análise do Discurso Francesa, Leitura. Com essa empreitada, visamos ampliar e aprofundar as reflexões propostas por este estudo, que se tornou, a cada momento, mais instigante e curioso para nós, uma vez que consideramos a “leitura” de uma essencial importância para a “vida real” e suas demandas, por isso uma fonte de pesquisa inesgotável. A ADF de Maingueneau tornou-se para nós, como sempre e até mais, uma proposta teórico-metodológica capaz, de fato, de fornecer subsídios para o que nos propomos pesquisar, por isso nosso intento de continuar estudando-a ao lado das Linguísticas da Enunciação e do Texto e da Análise de Gênero Textual, por suas respectivas visões de enunciação, texto, gênero e demais categorias que possam se vincular à ADF, enfatizando que o texto é a porta de entrada para visualizarmos o discurso e seus efeitos de sentido.

Precisamos, a partir daqui, retornarmos às questões norteadoras deste estudo, as quais incidem sobre: de que forma a concepção de leitura e de ensino de leitura de professores de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental estão presentes nos seus discursos,

construindo e revelando a imagem que eles têm de leitura, como também o *ethos* discursivo que eles mostram de si como leitores e como professores e, destarte, o processo de influência que podem exercer na formação de novos leitores? Como a história de vida influencia a história de leitura, o ensino de leitura e a processual construção das imagens de si como leitores e como professores de leitura?

A busca de resposta(s) para a primeira questão levou-nos a constatarmos um novo tipo de *ethos* alinhado ao *ethos* discursivo, conforme proposto por Maingueneau (2016a, 2015a, 2014, 2013): “*ethos* de leitor e de ensinante de leitura”, nossa contribuição principal por ocasião deste estudo. Os relatos escritos e as aulas observadas dos participantes levaram-nos à compreensão de que o discurso dos professores, como outros analisados por Maingueneau, não apenas persuade os interpretantes, coenunciadores, mas provoca nestes a atitude de adesão ao referido discurso à medida que compreendem e incorporam os *ethé* de leitor e de ensinante, ou seja, acabamos por construir e incorporar (MAINGUENEAU, 2016a, 2015a, 2014, 2013) as imagens (AMOSSY, 2014) que eles constroem de si, com isso aderindo ao que eles dizem e mostram, não apenas sendo persuadidos no sentido retórico aristotélico do termo. Significa que não bastam apenas as paixões incitadas (ARISTÓTELES, 2013) no público leitor, pois o *ethos* que levantamos dá-se no processo discursivo, no percurso do dizer e dos efeitos de sentido evocados.

A concepção de leitura como prática social (KLEIMAN, 2013a; LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008) encenada nos citados relatos, nitidamente, por GS e OQ e, parcialmente por LR, como também a concepção de leitura como captação de informações óbvias do texto encenada por RD, refletem-se em suas atuações docentes na prática de aulas de leitura observadas. As imagens que eles transmitem de si como leitores são as mesmas que eles transmitem de si como ensinantes, ou seja, as suas concepções de leitura são análogas às suas concepções de ensino de leitura praticadas.

Tais concepções (Cf. quadro 6, seção 2.4.2) reverberam seus *ethé* de leitor que não destoam de seus *ethé* de ensinantes de leitura (Cf. esquema 4, seção 2.4.2), os quais são associados a imagens representativas de leitor e de ensinante de leitura: acomodado (ou desmotivado), passivo, consciente dos entraves do ensino, conformista, decodificador (RD); crítico, reflexivo, praticante social da leitura, empenhado, interativo, comprometido, insatisfeito com os entraves do ensino (GS e OQ); comprometido, empenhado, parcialmente crítico e reflexivo, parcialmente interativo, consciente dos entraves do ensino (LR); entusiasmado (GS). Observemos que os *ethé* levantados têm características comuns entre GS e OQ. Também ressaltamos que a observação de aulas foi muito pertinente para

confrontarmos e validarmos as imagens ou *ethos* que compreendemos e levantamos dos relatos. Supomos que GS e OQ serão os mais contundentes na influência significativa que exercem ou poderão exercer sobre o público, logo seus *ethé* mostram-se como, positivamente, impactantes em relação à RD principalmente, ficando LR numa posição intermediária enquanto influenciador e formador de novos leitores.

Quanto à segunda questão que norteou este estudo, cremos poder dizer que as análises realizadas nesta tese não poderiam ter respondido a essa pergunta se não fosse pelo acesso aos dados coletados por meio de instrumentos como relatos autobiográficos, dada a pertinência e funcionalidade dos mesmos para o que nos propomos investigar. Eles nos possibilitaram ter acesso ao “processo de formação do professor e sua relação com a leitura” e também adentrarmos na fase de suas vidas que vai “das práticas de leitura às de ensino de leitura”, tudo isso relatado por eles mesmos - sujeitos que viveram as histórias, não apenas a observaram. No processo de formação, eles relataram informações muito pertinentes para podermos responder à questão dois, logo falavam de suas histórias de vida e de leitura desde períodos mais tenros de suas relações com a família, a escola, a universidade, a comunidade como um todo até chegar à próxima categoria, que era desenvolver sobre as práticas citadas e aspeadas. Tais histórias estão analisadas a partir de 68 fragmentos extraídos dos relatos (Cf. apêndices 2), e destes ainda fizemos dois quadros: o 5 e o 6 (Cf. seção 2), que ofereceram o panorama geral das narrativas autobiográficas dos professores. Relatos dessa natureza, pudemos analisar e constatar que, são fundamentais porque mostram as especificidades das cenas de leitura vividas e praticadas pelos participantes, nas/das quais podemos construir e incorporar suas imagens como leitores. É por meio de tais cenas genéricas autobiográficas que podemos ter acesso a cenas mais específicas ou cenografias (Cf. esquema 1, seção 2) da vida de leitura e da decorrente construção dos *ethé* dos professores que outro gênero com sua respectiva cena genérica não nos possibilitaria (Cf. seção 4).

Dessa forma, as duas categorias norteadoras da prática discursiva dos relatos escritos, citadas e aspeadas no parágrafo anterior, foram o que nos possibilitou uma visibilidade sobre os *ethé* de leitor e de ensinante, como também uma compreensão do processo de incorporação desses *ethé* e de adesão aos discursos docentes materializados em textos.

Os relatos foram a tônica desta pesquisa, deu-nos suporte, enquanto *corpus*, para obtermos dados suficientes para respondermos às perguntas norteadoras, no entanto as aulas observadas também foram muito significativas, pois pudemos, além de vermos o professor

encenando na prática o referido ensino, sua maneira de ensinar, pudemos também confrontar os dados dos relatos com os das aulas no que tange à atuação docente como ensinante de leitura, como também as imagens que transmite de si no ato de dar aula. Se o discurso docente mostra-os como leitores e como ensinantes e constrói um ethos, daí refletimos: este ethos, defendemos, impactará novos leitores. E como esse impacto é recepcionado? Caberia aqui outra pesquisa porque teríamos um novo sujeito: o aluno como sujeito discursivo, interlocutivo, ativo, crítico, entre outros caracteres. Por isso, acreditamos que os professores vão muito além de um discurso sobre si, eles influenciam, impactam novos leitores positiva ou negativamente, supomos, ao tempo em que compõem o elenco daqueles que fazem parte do processo de formação dos alunos enquanto leitores, assim como seus professores também fizeram parte de sua formação quando ocupavam o lugar de alunos.

A relação do livro com a leitura e o leitor, por sua vez, é outra reflexão que as histórias de vida dos professores nos propiciaram. A forma dificultosa de acesso a livros e a constante busca por tê-los mostra-os também como leitores, como sujeitos capazes de ter consciência desses entraves, mas encará-los. Tendo acesso fácil ou não, os professores – uns mais, outros menos -, conscientemente, mostraram-se como valorizadores da leitura e do livro, o que era esperado e também demonstrativo de um ethos de leitor comprometido com a leitura e, porque não dizer, com o livro. Dos quatro professores, um pareceu-nos mais conformado, mais acomodado (ou desmotivado), mais passivo em certas passagens de seu relato e em suas aulas observadas (RD).

Por outro lado, o ethos de entusiasmo de GS (Cf. esquema 4, seção 2.4.2), especialmente, em suas aulas observadas, foi revelador de um desempenho que só corroborou o que ele mostra ser como leitor e ensinante e mostra saber sobre leitura no seu relato escrito. Um entusiasmo que vai além do que é possível despontar apenas em uma narrativa escrita e seus efeitos de sentido, mas revelar na maneira de portar-se, no gesto do corpo, nas mímicas, na relação da fala com o corpo e o movimento que ele fazia ao caminhar por entre a sala, tudo isso aliado ao debate sociointerativo que ele fazia sobre as capas de revistas por ele analisadas. Tais questões nos levaram a postular o ethos de significativo entusiasmo em GS, por incidirem sobre o não verbal, o semiótico, o sinestésico, digamos assim. Estamos apenas sinalizando esses três aspectos aqui ao tempo em que reconhecemos que eles podem ser uma porta aberta para uma outra investigação muito além da que nos propomos neste trabalho. Não queremos dizer com o exposto que os demais professores não se tenham portado a contento. OQ, especialmente, foi uma

ensinante com características análogas à GS. Na sequência LR com um ethos também capaz de impactar e, por fim, RD. O que buscamos refletir, mais uma vez, foi sobre o caráter e a corporalidade do ethos de significativo entusiasmo encontrado em GS.

Esperamos desejosos que as reflexões até aqui retomadas e consideradas tenham atingido o objetivo geral desta tese: analisar o discurso de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental de Parnaíba-PI, Cocal-PI e Cocal dos Alves-PI, de modo a identificar, nos relatos de vida e nas aulas de leitura observadas desses sujeitos, concepções de leitura e de ensino de leitura e a decorrente construção dos *ethé* desses professores enquanto leitores e ensinantes de leitura. Quanto aos objetivos específicos, foram nove (Cf. expressos na seção 1, introdução): os quatro primeiros buscamos atingi-los na seção 2, o quinto e o sexto na 3 e do sétimo ao nono na seção 4. Ressaltamos que o primeiro e o quarto objetivos lançam-se também na seção 3 e o quarto novamente se mostra na seção 4, conforme pudemos perceber ao longo das análises.

Em se tratando dos aspectos metodológicos (Cf. previstos na seção 1.2), eles foram sendo executados ao passo que a pesquisa foi acontecendo e progredindo. O passo a passo desta investigação foi captando as contribuições: dos aspectos teóricos que a fundamentaram, da abordagem qualitativa, dos procedimentos e instrumentos de coleta propostos (questionário, relato escrito, observação de aulas) – cada um se alinhando ao outro e fazendo a pesquisa funcionar e caminhar na constante busca de atingir seus objetivos e responder às questões que nortearam a tese que defendemos: os relatos de vida e de leitura dos professores participantes, a observação de suas aulas, também os questionários, permitiram-nos construir dos referidos professores *ethé* de leitor e de ensinante de leitura, como também possíveis influências disso na formação de novos leitores. E cremos que a análise e discussão dos dados realizadas, ao longo deste estudo, tenham validado a referida tese.

Destarte, postulamos que as constatações a que esta pesquisa chegou, como também suas reflexões sejam aptas ao oferecimento de contribuições à ciência de modo geral e, precisamente, à da linguagem, uma vez que o professor é um dos principais sujeitos legitimamente responsável pela formação de leitores, consequentemente, pelos níveis ou índices de leitura de uma nação. Portanto, ele é um sujeito que influencia e impacta seu público na vida e na sala de aula (Cf. seção 3) com as imagens que ele constrói da leitura, de si como leitor e como ensinante de leitura, uma vez que os alunos, sendo impactados pelo mundo ético do professor enquanto leitor e ensinante de leitura,

tenderão a reproduzir esse mundo ético a partir das práticas incorporadas e ressignificadas.

Entender as práticas de leitura e de ensino de leitura do professor, como também a construção dos seus *ethé* enquanto leitor e ensinante com vistas à influência de tudo isso na formação de novos leitores, significa ter a visão da necessidade de dar continuidade a mais pesquisas nesta linha que marca a teoria do autor francês, mais precisamente a ADF de Maingueneau, habilitada a sustentar os *ethé* levantados. Entendemos que esses *ethé* deram prolongamento ao *ethos* discursivo postulado pelo autor citado, como também ressignificaram a categoria empreendida por ele e absorvida por esta e outras pesquisas, inclusive elencadas outrora neste estudo, propiciando um avanço ao conhecimento científico, mais precisamente ao linguístico e, mais especificamente, à Análise do Discurso. Ainda cremos e defendemos que as categorias por nós levantadas – *ethos* de leitor e *ethos* de ensinante de leitura – possam funcionar como uma contribuição à proposta teórico-metodológica de Maingueneau.

Dada a renovação do saber e das ciências constantemente, ainda esperamos que outras áreas do conhecimento possam ser beneficiadas com os resultados a que chegamos, uma vez que questões e respostas que se voltam para a leitura e o ensino de leitura é uma preocupação também da Educação, da Literatura, da Sociologia, logo seguimos uma concepção de leitura como prática social, a qual compôs o debate desta tese. E tal concepção é ou deve ser uma preocupação dessas áreas citadas e de outras, além da Linguística, na aplicação de seus resultados à vida real como um todo e, precisamente, na propiciação de interferências no ensino.

No transcorrer da execução desta pesquisa, vez ou outra, já visualizamos que ela poderia ter incluído alunos como participantes, ter acrescentado outros procedimentos metodológicos, como: coleta de imagens dos professores dando aula, no entanto reconhecemos que iríamos ter dados talvez de sobra para a problematização e objetivos que delineamos para este estudo. Além disso, coletar imagens demanda por demais burocracia e complexidade para se ter acesso a esses tipos de dados, os quais poderemos coletar mais adiante quando formos dar encaminhamentos à pesquisa nesta linha. Dessa forma, outros procedimentos, outras técnicas e instrumentos serão viáveis quando da continuidade citada e ampliação da investigação que ora se encerra e atinge, a nosso ver, os objetivos a que se propôs.

Este estudo também nos foi muito importante e significativo: ampliou-nos a visão sobre os estudos linguísticos, sobre o discurso e o texto, também nos deu uma visão mais

crítica e mais segura sobre o método científico e sua aplicabilidade, além de ter nos instigado outras propostas temáticas e problematizações que ficarão para futuras pesquisas, a exemplificar: como o aluno constrói e incorpora o ethos do professor em aulas de leitura; A cenografia instituída em aula de outras áreas (História, Geografia...) que envolvem a leitura e compreensão de textos; Contatos e distanciamentos entre a persuasão e a adesão de leitores em textos publicitários (ou de outros domínios); O ethos de ensinante de disciplinas diversas ou de outras áreas que não o de língua portuguesa.

Para que uma pesquisa cumpra sua função no mundo, é preciso que seja não só realizada, mas disseminada, por isso pretendemos torná-la pública, apresentando-a em eventos científicos, utilizando-a como suporte para ministração de palestras, minicursos, de modo que ela possa interferir no ensino de leitura a partir da reflexão de que o professor, ao ministrar aulas de leitura, mostra-se e mostra sua vida e sua realidade como leitor. Ser professor vai além de exercer a docência, ser professor é transmitir de si imagens, que, dependendo de como sejam, vão influenciar o aluno, positiva ou negativamente. Depreendemos que, se o professor transmite uma imagem significativa da leitura e dele como leitor, o aluno será impactado e motivado a ser um leitor eficiente, crítico, reflexivo, interativo, praticante social da leitura, o que dependerá das imagens de leitura e de leitor projetadas para ele. Se as imagens forem negativas, desmotivantes, jamais o aluno se sentirá influenciado ao ato de ler. Portanto, disseminar os resultados desta pesquisa significa trazê-los para a vida prática, a vida real dos sujeitos nas suas práticas sociais.

Aqui encerramos estas considerações finais e esta tese, portanto, na certeza do tanto quanto foi importante a realização deste estudo que ressignificou nossa visão de leitura, de ensino de leitura e de leitor. Os discursos analisados fizeram-nos refletir mais e mais sobre a importância do trabalho docente, das imagens que ele constrói de si e de como isso influencia os novos leitores, pois, mesmo em uma sociedade cheia de valores e de visões diversas, o professor ainda é, em muitas realidades escolares, o modelo a ser seguido, por isso que ele impacta, influencia. Esperamos que essas reflexões sirvam a outros pesquisadores e pesquisas, a professores, não só da área de língua portuguesa, pois os demais também transmitem imagens de si e também influenciam. E que seus resultados provoquem as devidas reflexões sobre nossas práticas de leitura e de ensino de leitura com vistas a influências positivas na vida e na formação de novos leitores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.
- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ARANTES, V. B. **O ethos discursivo de personagens femininas**: dois romances e duas letras de músicas. Goiânia: PUC, 2013, 94p. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Crítica Literária). Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3192/1/VANIA%20BORGES%20ARANTES.pdf>. Acesso em 30 jan. 2018.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: EDIPRO, 2013.
- _____. **Metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Pulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, R. L. L. Práticas de leitura, histórias de vida e representações sociais. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCES, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.
- _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOHNEN, N. T. **A jornada do herói**: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor. Goiânia: UFG, 2011. 91p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Disponível em https://perspectivas.letras.ufg.br/up/298/o/Dissertacao_Neusa_Bohnen.pdf. Acesso em 06 jul. 2016.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Brasil no Pisa 2015**: Sumário Executivo. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf>. Acesso em 13 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Atualizado em 05/09/2016b. Acesso em 18 fev. 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9º ano. 7. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

CORAZZA, S. M. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CORDEIRO, V. M. R. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCES, 2006.

COUTINHO, A. N. L. **A construção da militância editorial: disputas por hegemonia em discursos de editoriais da mídia impressa nas eleições presidenciais de 2010**. Recife: UFPE, 2013, 183p. Disponível em <http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2018/07/TESE-ADRIANA-NADJA-LELIS-COUTINHO.pdf>. Acesso em 30 abr. 2016.

DEMARTINI, Z. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

EL FAR, A. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERREIRA, C. da S. **Ethos discursivo e cenas de enunciação em letras de música de raiz**. São Paulo: PUC, 2008, 113p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14525/1/Cristiane%20da%20Silva%20Ferreira.pdf>. Acesso em 30 jan. 2018.

FLORES, V. do N; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, M. N. G. da; GERALDI, J. W. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011a.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011b.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011c.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **A leitura na sala de aula**: as muitas faces de um leitor. Séries Ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1988. p. 79-84.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

HADDAD, G. Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013a.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013b.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, T. M. K.; BECKER, P. (Orgs.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca, Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2016a.

_____. Retorno crítico sobre o ethos. In: BARONAS, R. L.; MESTI, P. C.; CARREON, R. de O. (Orgs.). **Análise do discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes**. Campinas: Pontes, 2016b.

_____. A propósito do ethos. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.

_____. O que pesquisam os analistas do Discurso?. **Revista da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)**, v. 14, n. 2, p. 31-40, jul./dez. 2015c. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/42547/25810> . Acesso em 12 dez. 2017.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. **Gênese do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Termos-chave da análise dos discursos**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em 10 abr. 2018.

MENEZES, R. de C. dos S. **Os gêneros de discurso, cenografia e ethos em discursos da obra O templo e a força de Luiz Guilherme Santos Neves.** Vitória: UFES, 2013, 148p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1440/1/Os%20g%C3%AAneros%20de%20discurso%2C%20cenografia%20e%20ethos%20em%20discursos%20da%20obra%20O%20templo%20e%20a%20forca%20de%20Luiz%20Guilherme%20Santos%20Neves.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b.

MORAES, É. de. Paixão Pagu: o ethos em uma autobiografia. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo.** São Paulo: Contexto, 2015.

NISKIER, A. **História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010.** 3. ed. São Paulo: Editora Europa, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Discurso e leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

Que país é esse? Renato Russo. Legião Urbana. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46973/> . Acesso em 10 abr. 2018.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4. ed. 2015. Disponível em: www.prolivro.org.br/instituto@institutoprolivro.org.br . Acesso em 15 fev. 2017.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

SAVIANI, D. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, L. L. M. da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SILVA, M. S. da. **Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais: o professor como alvo**. Recife: UFPE, 2014, 240p. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível em <http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Morgana-Soares-Tese-Doutorado.pdf> . Acesso em 05 jul. 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Metamemória-memória: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. V. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. Fortaleza: UFC, 2009. 221p. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5881/1/2009_tese_mvsoares.pdf. Acesso em 06 jul. 2016.

SOUSA, R. F. de. Religiosidade no Brasil. In: **Estudos avançados**. v. 27, n. 79, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a22.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2017.

SOUSA, M. W. de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SOUSA, M. W. de (Org.). **Sujeito: o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SOUZA, L. M. T. M. de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

SOUZA, S. J. & KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S. & SOUZA, S. J. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.

SOUZA, S. J. Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar. KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.

SOUZA, E. C. de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCES, 2006.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, R. A. **A contribuição de abordagens linguísticas para o ensino de língua portuguesa**. Recife: UFPE, 2002, 140p. Dissertação (Mestrado em Linguística).

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

Este questionário visa captar informações pessoais e profissionais, também dados das formações acadêmica e continuada dos professores, sujeitos participantes desta pesquisa. Para tanto, contamos com sua contribuição e voluntariedade em responder o presente questionário, que constitui-se como um pertinente instrumento no processo da nossa coleta de dados.

1 INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores):

Rosa do Deserto.

1.2 Idade:

45 anos.

2 FORMAÇÕES ACADÊMICA E CONTINUADA

2.1 Ano de conclusão e instituição onde cursou Licenciatura em Letras-Português?

UESPI. Ano de conclusão: 2014

2.2 Fez curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado? Qual? Ano de conclusão e instituição onde cursou?

Pós-graduação em nível de especialização. Instituição (UFPI). Curso: Administração de Organizações Educacionais. Conclusão (2002).

2.3 Cursos realizados de 2012 a 2016 na área de língua portuguesa e/ou, mais precisamente, na de leitura e ensino? (Apontar título(s) do(s) curso(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

IV Simpósio de Letras/Português (40h – UESPI) – 2012. V Simpósio Interdisciplinar de Letras/Português (40 h – UESPI) – 2013. Oficina de Leitura e Produção de Texto (30 h – UESPI) – 2012.

2.4 Participação em congressos, cursos de extensão universitária ou outras atividades acadêmicas? (Apontar título(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

9ª Jornada de Educação Delta do Parnaíba (40 h – LUDUS) – 2012. 6º Congresso de Educação sobre Formação de Professores (40 h – LUDUS) – 2012.

2.5 Participação em programas de educação ou de ensino? (Apontar título(s), instituição(ões) proponentes e período de realização).

“Multiplicar Energia – Eletrobrás nas escolas do Piauí” – Instituto Bioterra – 50 horas – 2013.

3 INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

3.1 Quantos anos de experiência docente? Quantos como professor(a) de Língua Portuguesa?

20 anos.

3.2 Expresse as disciplinas da área de língua e linguagem e outras, se for o caso, séries, nível de ensino e escolas que você pratica o ensino atualmente (Dizer se é pública ou privada).

Área: Língua Portuguesa. Escola pública. Séries e turmas: 8º Ano B, 8º Ano C, 9º Ano A, 9º Ano B, 9º Ano C, 4ª Etapa A e 5ª Etapa A (U. E. Pe. Raimundo José Vieira) e 1ª Série H, 3ª Série D e 3ª Série E (Colégio Estadual Lima Rebêlo).

4 MATERIAIS LIDOS E MATERIAIS ADOTADOS EM AULAS

4.1 Além do livro didático, quais outros materiais didáticos utiliza no planejamento e na execução de suas aulas?

Revistas, jornais, Internet.

4.2 Há algum documento oficial norteador da educação que você costuma ler?

Conheço os PCNs, o ECA, embora não os leia habitualmente.

4.3 Sobre o ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, o de leitura, há algum livro ou periódico que você leu de 2012 a 2016? Qual(is)?

Comédias para se ler na escola (Luís Fernando Veríssimo).

4.4 Você participa das atividades elencadas nas perguntas 2.3, 2.4 e 2.5 - as quais correspondem ao processo de formação continuada - por e com incentivo da escola ou por sua própria iniciativa e custeio? Como?

Por iniciativa própria e também com incentivo da escola.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2

Este questionário visa captar informações pessoais e profissionais, também dados das formações acadêmica e continuada dos professores, sujeitos participantes desta pesquisa. Para tanto, contamos com sua contribuição e voluntariedade em responder o presente questionário, que constitui-se como um pertinente instrumento no processo da nossa coleta de dados.

1 INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores):

Girassol

1.2 Idade:

34 anos

2 FORMAÇÕES ACADÊMICA E CONTINUADA

2.1 Ano de Conclusão e instituição onde cursou Licenciatura em Letras-Português?

UESPI, 2004

2.2 Fez curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado? Qual? Ano de conclusão e instituição onde cursou?

Mestrado em Letras concluído em 2012 (UFPI). Atualmente, doutorado em Língua Portuguesa em curso (PUC-SP).

2.3 Cursos realizados de 2012 a 2016 na área de língua portuguesa e/ou, mais precisamente, na de leitura e ensino? (Apontar título(s) do(s) curso(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

Capacitação De Profissionais Em Educação. (Carga Horária: 80h). 2008, Apae, Apae, Brasil.
 Minicurso Análise Do Discurso E Materialismo Histórico. 2016. (Congresso).
 Minicurso Educação Linguística E Ensino De Língua Portuguesa. 2016. (Congresso).
 Minicurso Curta Leitura Na Sala De Aula. 2015. (Simpósio).
 Minicurso Discurso E Ensino De Língua. 2014. (Congresso).
 Minicurso Intertextualidade E Discursividade Aplicadas Ao Ensino Sec. 2014. (Congresso).
 Minicurso Aspectos Textuais Para A Produção E Avaliação De Textos Na Escola. 2013. (Seminário).
 Minicurso Semântica Na XXIV Jornada Nacional Do Grupo De Estudos Linguísticos Do Nordeste. 2012. (Outra).

Doutorado Em Andamento Em Língua Portuguesa - 2013 – Atual - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

2.4 Participação em congressos, cursos de extensão universitária ou outras atividades acadêmicas? (Apontar título(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

16º Congresso Brasileiro De Língua Portuguesa E 7º Congresso Internacional De Lusofonia Do Ip-Puc Sp. 2016. (Congresso).

16º Congresso Brasileiro De Língua Portuguesa E 7º Congresso Internacional De Lusofonia Do Ip-Puc Sp. Ensino De Leitura Na Eja: Uma Análise Discursiva Das Narrativas De Formação De Professores De 4º Ciclo. 2016. (Congresso).

VII Congresso Internacional De Pesquisa (Auto) Biográfica. 2016. (Congresso).

XXVI Jornada Nacional Do Grupo De Estudos Linguísticos Do Nordeste. 2016. (Congresso).

2º Congresso Nacional Mackenzie Letras Em Rede. A Construção Referencial No Ensino De Leitura: Análise De Atividades De Compreensão De Textos De Alunos No 4º Ciclo De Eja. 2015. (Congresso).

Congresso Internacional Linguagem E Interação III. A Contrução De Sentidos Nas Interações Face A Face: Estratégias De Envolvimento No Conto Missa Do Galo. 2015. (Congresso).

I Encontro De Letras Do Delta Do Parnaíba. Ensino De Leitura Na Eja: Uma Análise Discursiva Das Narrativas Autobiográficas De Professores De 4º Ciclo. 2015. (Encontro).

I Simpósio De Linguística Textual. A Construção Referencial No Ensino De Escrita Em Turmas De Eja. 2015. (Simpósio).

Ix Jornada Pedagógica Educação Inclusiva: Direito De Todos , Desafio Do Século XXI. 2015. (Outra).

15º Congresso Brasileiro De Língua Portuguesa E 6º Congresso Internacional Lusofonia Ip Puc/Sp. 2014. (Congresso).

15º Congresso Brasileiro De Língua Portuguesa E 6º Congresso Internacional Lusofonia Ip Puc/Sp. A Construção Referencial No Ensino De Leitura: Análise De Atividade De Compreensão De Textos De Alunos Do 4º Ciclo De Eja. 2014. (Congresso).

15º Congresso Brasileiro De Língua Portuguesa E 6º Congresso Internacional Lusofonia Ip Puc/Sp. 2014. (Congresso).

I Congresso Internacional De Estudos Do Discurso. 2014. (Congresso).

I Congresso Internacional De Estudos Do Discurso. Contrução Referencial No Ensino De Produção Escrita: Análise De Textos De Alunos Do 4º Ciclo De Eja. 2014. (Congresso).

VI Congresso Internacional De Pesquisa (Auto) Biográfica. 2014. (Congresso).

19º Intercâmbio De Pesquisa E Linguística Aplicada E 5º Seminário Internacional De Linguística. Construção Da Subjetividade: Uma Análise Das Marcas Discursivas Em Textos De Alunos Do 2º Ano Do Ensino Médio. 2013. (Congresso).

Simpósio De Referenciação, Variação E Significação. 2013. (Simpósio).

VI Jornada Do Grupo De Pesquisa Discursos Na Mídia Escrita (Dime). Contrução Dos Discursos Da Violência: Estratégiaslinguístico-Discursivas Em Diário De São Paulo. 2013. (Outra).

VII Encontro De Pesquisa Das Fap's E Faculdade Aliança - Educação, Pesquisa Cientificidade: Confrontos E Dilemas Contemporâneos. 2012. (Encontro).

VII Encontro De Pesquisa Das Fap'S E Faculdade Aliança - Educação, Pesquisa Cientificidade: Confrontos E Dilemas Contemporâneos. Intertextualidade E Produção De Efeitos De Sentido Em Artigos De Opinião. 2012. (Encontro).

XXIV Jornada Nacional Do Grupo De Estudos Linguísticos Do Nordeste. 2012. (Congresso).

2.5 Participação em programas de educação ou de ensino? (Apontar título(s), instituição(ões) proponentes e período de realização).

Não

3 INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

3.1 Quantos anos de experiência docente? Quantos como professor(a) de Língua Portuguesa?

14 anos

3.2 Expresse as disciplinas da área de língua e linguagem e outras, se for o caso, séries, nível de ensino e escolas que você pratica o ensino atualmente (Dizer se é pública ou privada).

Ministro aula no 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental (rede municipal). Afastado para estudos do ensino médio (estadual) e, no ensino superior, ministro, em instituição privada, as disciplinas Alfabetização e Letramento e Metodologia da Pesquisa.

4 MATERIAIS LIDOS E MATERIAIS ADOTADOS EM AULAS

4.1 Além do livro didático, quais outros materiais didáticos utiliza no planejamento e na execução de suas aulas?

Textos retirados de blogs, revistas, vídeos.

4.2 Há algum documento oficial norteador da educação que você costuma ler?

Sobretudo os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

4.3 Sobre o ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, o de leitura, há algum livro ou periódico que você leu de 2012 a 2016?

Sempre consulto revistas científicas, mas não lembraria os títulos agora. Alguns livros: Ler e compreender; Ler e escrever; Escrever e Argumentar; Leitura, escola e sociedade.

4.4 Você participa das atividades elencadas nas perguntas 2.3, 2.4 e 2.5 - as quais correspondem ao processo de formação continuada - por e com incentivo da escola ou por sua própria iniciativa e custeio?

Participo de congressos com certa frequência sob investimento próprio.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 3

Este questionário visa captar informações pessoais e profissionais, também dados das formações acadêmica e continuada dos professores, sujeitos participantes desta pesquisa. Para tanto, contamos com sua contribuição e voluntariedade em responder o presente questionário, que constitui-se como um pertinente instrumento no processo da nossa coleta de dados.

1 INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores):

Lírio.

1.2 Idade:

49 anos.

2 FORMAÇÕES ACADÊMICA E CONTINUADA

2.1 Ano de Conclusão e instituição onde cursou Licenciatura em Letras-Português?

2001 – Universidade Estadual do Piauí.

2.2 Fez Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado? Qual? Ano de conclusão e instituição onde cursou?

Sim. Especialização – 2007. Universidade Estadual do Piauí.

2.3 Cursos realizados de 2012 a 2016 na área de língua portuguesa e/ou, mais precisamente, na de leitura e ensino? (Apontar título(s) do(s) curso(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

2.4 Participação em congressos, cursos de extensão universitária ou outras atividades acadêmicas? (Apontar título(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

2.5 Participação em programas de educação ou de ensino? (Apontar títulos, instituição(ões) proponentes e período de realização).

3 INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

3.1 Quantos anos de experiência docente? Quantos como professor(a) de Língua Portuguesa?

25 anos.

3.2 Expresse as disciplinas da área de língua e linguagem e outras, se for o caso, séries, nível de ensino e escolas que você pratica o ensino atualmente (Dizer se é pública ou privada).

Português – 9º Anos B e C – José Basson (Pública Estadual). 6º, 7º e 8º Anos – José Antão dos Santos (Pública Municipal). V Etapas A e B – José Basson. 8º Ano C – José Basson.
Inglês – 6º Ano A, 7º Ano A, 8º Ano A, IV Etapa A (Chico Monção (Pública Municipal).

4 MATERIAIS LIDOS E MATERIAIS ADOTADOS EM AULAS

4.1 Além do livro didático, quais outros materiais didáticos utiliza no planejamento e na execução de suas aulas?

Textos, cordéis, revistas, jornais, dicionários.

4.2 Há algum documento oficial norteador da educação que você costuma ler?

PCNs.

4.3 Sobre o ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, o de leitura, há algum livro ou periódico que você leu de 2012 a 2016?

Revista Nova Escola. Na Ponta do Lápis (Olimpíadas de Língua Portuguesa).

4.4 Você participa das atividades elencadas nas perguntas 2.3, 2.4 e 2.5 - as quais correspondem ao processo de formação continuada - por e com incentivo da escola ou por sua própria iniciativa e custeio?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO 4

Este questionário visa captar informações pessoais e profissionais, também dados das formações acadêmica e continuada dos professores, sujeitos participantes desta pesquisa. Para tanto, contamos com sua contribuição e voluntariedade em responder o presente questionário, que constitui-se como um pertinente instrumento no processo da nossa coleta de dados.

1 INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores):

Orquídea.

1.2 Idade:

26 anos.

2 FORMAÇÕES ACADÊMICA E CONTINUADA

2.1 Ano de Conclusão e instituição onde cursou Licenciatura em Letras-Português?

2011; UESPI (Universidade Estadual do Piauí) – Campus Monsenhor Jonas Pinto, Luzilândia-PI.

2.2 Fez curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado? Qual? Ano de conclusão e instituição onde cursou?

Não.

2.3 Cursos realizados de 2012 a 2016 na área de língua portuguesa e/ou, mais precisamente, na de leitura e ensino? (Apontar título(s) do(s) curso(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

Participei de uma formação para professores no Encontro Regional da Olimpíada de Língua Portuguesa (gênero artigo de opinião), promovido pelo MEC, junto ao Itaú Social, neste ano, em São Paulo, que focava o gênero “relato de prática”, não recordo o nome específico do curso nem a carga horária, só lembro de ter sido realizado em 2 dias. Também participei de um que visava o mesmo gênero, no encontro regional de 2014, em Brasília, com a mesma carga horária.

2.4 Participação em congressos, cursos de extensão universitária ou outras atividades acadêmicas? (Apontar título(s), carga horária, instituição(ões) proponente(s) e período de realização).

Não.

2.5 Participação em programas de educação ou de ensino? (Apontar títulos, instituição(ões) proponentes e período de realização).

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Ministério da Educação, ano letivo de 2014.

3 INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

3.1 Quantos anos de experiência docente? Quantos como professor(a) de Língua Portuguesa?

5 anos; 5 anos como professora de Língua Portuguesa.

3.2 Expresse as disciplinas da área de língua e linguagem e outras, se for o caso, séries, nível de ensino e escolas que você pratica o ensino atualmente (Dizer se é pública ou privada).

Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa (Gramática, Literatura e Produção Textual) – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio; na Escola de Ensino Médio Augustinho Brandão (rede pública estadual de ensino).

4 MATERIAIS LIDOS E MATERIAIS ADOTADOS EM AULAS

4.1 Além do livro didático, quais outros materiais didáticos utiliza no planejamento e na execução de suas aulas?

Internet, dicionários, livros didáticos e paradidáticos, computador, Datashow.

4.2 Há algum documento oficial norteador da educação que você costuma ler?

LDB e PCNs, raramente, apenas quando necessário.

4.3 Sobre o ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, o de leitura, há algum livro ou periódico que você leu de 2012 a 2016?

Bíblia Sagrada (revista e atualizada); Revista trimestral da Escola Bíblica Dominical (jovem e adulto) - CPAD; A Cabana (não recordo o nome do autor); O Mestre da vida (Augusto Cury); O alienista (e outros contos de Machado de Assis); Diário de um soldado (*Drª Marilyn O'Dell*); O diário de Anne Frank (Anne Frank).

4.4 Você participa das atividades elencadas nas perguntas 2.3, 2.4 e 2.5 - as quais correspondem ao processo de formação continuada - por e com incentivo da escola ou por sua própria iniciativa e custeio?

Por e com incentivo da escola, através de capacitação ministrada pela coordenação/direção da escola, mas raramente.

APÊNDICE E - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 1

O presente roteiro foi elaborado com a finalidade de dar um suporte para a produção dos memoriais (relatos escritos). Assim, os participantes da pesquisa têm em mãos um norte que os auxiliarão na possível sequência das memórias que constituíram suas histórias de vida, de leitura e de profissão de professores de língua portuguesa, mais precisamente, de leitura. Vale ressaltar que tal suporte não é fechado em si, é apenas um roteiro sugestivo, como tal, flexível, dinâmico e que lhes dá liberdade para escreverem para além dos tópicos, das recordações que ele tenta fazer-lhes rememorar. Ressaltamos que a nota exposta em cada asterisco a seguir é apenas para desdobrar o tópico que está sendo proposto e ao qual a nota se refere.

Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores): **Rosa do Deserto**

A – PROCESSO DE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

1 Leitura no universo da família

- Memórias dos seus primeiros contatos com a leitura, momentos iniciais da aprendizagem dela em sua vida.
Cartilha de ABC.
- Memórias que você tem das leituras vivenciadas em casa com sua família quando criança, quando adolescente...
Leitura de trechos bíblicos feita pelo meu pai.
- Romances, poesias, cordéis, listas, receitas ou outros gêneros textuais mais utilizados nas leituras que você presenciou em sua casa; como essa leitura era feita; em que situações; com que finalidade e com qual frequência.
Revistas Júlia, Sabrina, Fotonovelas, Bianca. Meu pai comprava estas revistas e me presenteava. Costumava lê-las sozinha e me deliciava com as histórias de amor.

2 Leitura no universo da comunidade

- Recordações de situações sociais de leitura que mais marcaram sua trajetória de vida.
*Referimo-nos a situações de leitura vividas: em ambientes como igrejas, bibliotecas públicas, bancos; em reuniões de bairro ou associações; em encontros com vizinhos ou amigos; em situações de negócio ou de lazer, entre outras que você conseguir rememorar.
Pesquisas solicitadas pelos professores, leituras bíblicas no catecismo, caderno de anotações de fiados da venda de meu pai.

3 Leitura no universo escolar

- Recordações e imagens mais marcantes que você guarda das aulas de língua portuguesa das séries iniciais ao final da educação básica, as quais eram voltadas para leitura e compreensão de textos.
 *Atividades de leitura que eram realizadas nas aulas, como também seu desempenho como aluno leitor, seu relacionamento com o professor e com os colegas no transcorrer desse processo.
Socialização de leituras de obras literárias, onde cada aluno relatava sobre a obra literária lida.
Textos contidos nos livros didáticos, obras literárias. Como sempre, gostei de ler, relacionava-me muito com meus professores, especialmente os de Língua Portuguesa. E o relacionamento com os colegas também era muito bom. Não tive problemas durante minha vida escolar, já que era estudiosa, atenta e observadora.
- Imagens que você tem dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola.
 *Imagens que você tem deles como leitores e como professores de leitura.
Lembro do professor Dimas declamando poemas e relatando obras literárias.
- Situações de sua formação escolar que mais contribuíram para a sua aprendizagem da leitura, como também para o seu desenvolvimento como leitor(a).
A leitura e socialização de obras literárias.
- Imagens das cenas que emergem de eventos de leituras que ocorriam em outros locais da escola que não sejam a sala de aula.
Apresentação de peças teatrais.
- Rememórias sobre os cenários social, histórico, linguístico e cultural da política educacional brasileira desse período da aprendizagem e desenvolvimento da leitura em sua vida.
Minha família não tinha bom poder aquisitivo, às vezes, sentia vontade de ler determinados livros, mas era impossibilitada.
- Autores, obras e gêneros textuais que eram mais lidos e trabalhados pelo professor nas aulas de leitura na escola, começando pelas séries iniciais, tentando lembrar ou conjecturar o porquê de tais escolhas do seu professor, como também as influências e os efeitos destas leituras no percurso da sua formação.
Contos clássicos (Os três porquinhos, Branca de neve e os Sete Anões, etc.). Em seguida clássicos da literatura: Iracema de José de Alencar, O Bom Crioulo de Adolfo Caminha, dentre outros.
Meus professores sempre ressaltavam em suas aulas a importância da leitura, entretanto como era aluna de escola pública, tinha dificuldade em adquirir livros.
A leitura contribuiu significativamente para a minha formação.
- Suas vivências de leitura na família, na comunidade e na escola foram suficientes para a sua formação enquanto leitor e enquanto professor de língua portuguesa, mais precisamente de leitura. Como?

Mesmo que não tenham sido suficientes, ajudaram-me bastante; pois através da leitura pude compreender, interpretar e analisar textos e situações-problemas de todas as áreas do conhecimento.

- Sua prática de ensino de leitura hoje é influenciada por tais vivências em que sentido ou em que proporção? Como?

Sim. Costumo relatar para os meus alunos o efeito transformador e propulsor que a leitura pode proporcionar para vida das pessoas.

4 Leitura no universo acadêmico

- Rememórias dessa nova fase, quando ela chegou em sua vida, impactos que causou, cenas de leitura que mais lhe marcaram ao longo do trajeto acadêmico e quais as diferenças pontuais de tal trajeto em relação ao da leitura escolar até então vivenciada por você?

Quando ingressei no curso de Pedagogia tive um pouco de dificuldade com os textos estritamente pedagógicos e com a apresentação de seminários, mas essa dificuldade foi superada prontamente.

Tenho lembranças de um teatro que minha equipe teve de apresentar, onde cada um de nós fazia o papel de um bicho da floresta.

- Essa leitura que lhe foi oportunizada na universidade atendeu suas expectativas, foi contributiva em que sentido e em que medida para sua formação? Como e por quê?

Ajudou no desempenho da profissão, através dos conhecimentos didáticos, filosóficos, sociológicos e estruturais nos quais a educação encontra-se embasada.

- Professores e práticas de leitura na universidade que mais marcaram sua formação acadêmica? Você utiliza tal exemplo quando vai ministrar uma aula de leitura no 9º ano? Como?

Professores sempre nos trazem boas recordações, e o que somos como pessoas ou profissionais trazem o reflexo dos ensinamentos que tivemos no decorrer de nossa trajetória acadêmica.

B – DAS PRÁTICAS DE LEITURA ÀS DE ENSINO DE LEITURA

- 1 Esboce a trajetória da sua prática de ensino de leitura, considerando: o que é leitura, como você concebe-a, impactos ou influências dessa concepção nas suas práticas de leitura e de ensino de leitura.

Leitura: ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa. Concebo-a como parte essencial para a minha disciplina e fundamental para a vida do estudante, sendo assim, explano bastante o uso dos textos do livro didático, como também trago outros textos para a sala de aula.

- 2 Reflita sobre a influência da sua trajetória de vida e de leitura na sua prática de ensino de leitura. Como e com que finalidade tais trajetórias estão inseridas em sua aula de leitura influenciando a formação de novos leitores dos quais você é professor?

Tudo o que fazemos é o reflexo de nossas vivências que foram adquiridas ao longo de nossa formação.

Procuro despertar o gosto pela leitura nos meus alunos sensibilizando-os e conscientizando-os acerca da frase: “A leitura abre caminhos”.

- 3 Possíveis dificuldades na leitura e que consequências isto pode acarretar.
Sem dúvida a falta de tempo, o corre-corre do dia-a-dia, acarretando na falta de planejamento para a execução de uma boa aula de leitura.
- 4 Nos dias de hoje, você pratica o ensino de leitura seguindo os mesmos passos de quando iniciou-se nesta arte? Se tiver ocorrido mudança(s) ou reconstrução(ões) dessa sua praxe, quais foram e por quê?
Não. Antes eu voltava minhas aulas para o ensino da gramática; hoje procuro explorar muito mais a leitura, a compreensão e a produção textual.
- 5 Como você imagina que seja a sua imagem como leitora e como ensinante de leitura para seus alunos?
Uma imagem boa, os alunos sempre veem o professor de L. Portuguesa como um bom leitor e conhecedor da língua.
- 6 Atividades de leitura que você realiza ao ministrar suas aulas, como realiza, que tipos e gêneros textuais e que suporte técnico-didático adota em tais aulas de leitura?
Leitura silenciosa, oral, socializada, compartilhada.
Gêneros textuais: contos, crônicas, poemas, editorial, reportagem notícia, histórias em quadrinhos.
Suporte: livro didático, textos xerocados, revistas, jornais.

APÊNDICE F - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 2

O presente roteiro foi elaborado com a finalidade de dar um suporte para a produção dos memoriais (relatos escritos). Assim, os participantes da pesquisa têm em mãos um norte que os auxiliarão na possível sequência das memórias que constituíram suas histórias de vida, de leitura e de profissão de professores de língua portuguesa, mais precisamente, de leitura. Vale ressaltar que tal suporte não é fechado em si, é apenas um roteiro sugestivo, como tal, flexível, dinâmico e que lhes dá liberdade para escreverem para além dos tópicos, das recordações que ele tenta fazer-lhes rememorar. Ressaltamos que a nota exposta em cada asterisco a seguir é apenas para desdobrar o tópico que está sendo proposto e ao qual a nota se refere.

Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores): **Girassol**

A – PROCESSO DE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

1 Leitura no universo da família

- Memórias dos seus primeiros contatos com a leitura, momentos iniciais da aprendizagem dela em sua vida.
Eu sempre fui uma criança curiosa pelas letras, por desvendar os escritos que estavam ao meu redor. Brincava de escolinha em casa e, com a ajuda de minha mãe, encenava aulas de leitura. Ela não estudou muito, mas entendia a importância da leitura, haja vista que me deixava próximo de todo material escrito que havia em minha casa. Eu gostava muito das revistas em quadrinhos, pois as imagens me seduziam. Eu olhava para elas e inventava as minhas histórias. Minha mãe me via fazendo isso e perguntava como era a história, o que as personagens faziam. Sem saber ela colaborava para despertar a minha curiosidade. O fato de ela não ter prosseguido nos estudos, não a tornou insensível para o valor da educação.
- Memórias que você tem das leituras vivenciadas em casa com sua família quando criança, quando adolescente...
Eu sempre ganhei revistas em quadrinhos e revistas semanais que eram deixadas pelos fregueses de mãe em sua lanchonete. Ele as trazia para mim e me mandava ler. Quando adolescente, mergulhei nos paradidáticos sugeridos pela escola. Eu era curioso e ler não me causava preguiça. Tentava ligar as informações dos textos que eu lia com as coisas vistas ao meu redor. Minha mãe pedia para contar o que eu tinha entendido das leituras e eu fazia um resumo oral. Hoje eu entendo que ela queria “tomar a lição” como era feito no tempo dela. Não me fazia muitas perguntas sobre o enredo, mas queria ter a certeza que eu era um leitor.
- Romances, poesias, cordéis, listas, receitas ou outros gêneros textuais mais utilizados nas leituras que você presenciou em sua casa; como essa leitura era feita; em que situações; com que finalidade e com qual frequência.

Eu lia o que mais circula em casa, as revistas e jornais trazidas pelo meu pai. Ele sempre me apresentava o que trazia e me pedia para ler. O meu pai também não estudou muito, mas era leitor de jornais, o que também colaborou com minha curiosidade.

2 Leitura no universo da comunidade

- Recordações de situações sociais de leitura que mais marcaram sua trajetória de vida.
*Referimo-nos a situações de leitura vividas: em ambientes como igrejas, bibliotecas públicas, bancos; em reuniões de bairro ou associações; em encontros com vizinhos ou amigos; em situações de negócio ou de lazer, entre outras que você conseguir rememorar.
Agora o que me veio à mente foram os textos das festas de final de ano em que eu costumava escrever mensagem em nome da família. Meus pais me pediam para fazer isso, pois me julgavam inteligente.

3 Leitura no universo escolar

- Recordações e imagens mais marcantes que você guarda das aulas de língua portuguesa das séries iniciais ao final da educação básica, as quais eram voltadas para leitura e compreensão de textos.
*Atividades de leitura que eram realizadas nas aulas, como também seu desempenho como aluno leitor, seu relacionamento com o professor e com os colegas no transcorrer desse processo.
Estudei em uma famosa escola particular de minha cidade, mas, infelizmente, as aulas priorizavam o ensino de gramática normativa, de gramática descontextualizada. O que proporcionou a mim uma outra perspectiva de entender o texto como evento de construção de sentidos foi uma professora de redação. Ela proporcionava discussões sobre gêneros diversos a fim de desenvolver estratégias argumentativas. Ela me encorajou a escrever, a me sentir capaz de escrever e a entender que um texto não se resume apenas a uma gramática isolada, mas a entender que os elementos exercem funções no processo de construção de sentidos.
- Imagens que você tem dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola.
*Imagens que você tem deles como leitores e como professores de leitura.
A citada professora de redação se mostrava uma leitora pelas discussões que fazia e isso me inspirava e me deixava convidado a desbravar os textos e a escrever textos argumentativos.
- Situações de sua formação escolar que mais contribuíram para a sua aprendizagem da leitura, como também para o seu desenvolvimento como leitor(a).
Leituras feitas sobre textos que serviriam para construir argumentos nos debates feitos nas aulas de redação e de história.
- Imagens das cenas que emergem de eventos de leituras que ocorriam em outros locais da escola que não sejam a sala de aula.
As encenações teatrais promovidas nas aulas de religião colaboraram muito com a leitura e interpretação de vários gêneros.
- Rememórias sobre os cenários social, histórico, linguístico e cultural da política educacional brasileira desse período da aprendizagem e desenvolvimento da leitura em sua vida.

Entendo que o momento vivido em minha vida escolar não proporcionava desenvolver a competência comunicativa dos alunos, pois as práticas nos limitavam à superfície textual. Penso que os professores não tinham tanto acesso ou não priorizavam as teorias linguísticas, as teorias sobre ensino de leitura.

- Autores, obras e gêneros textuais que eram mais lidos e trabalhados pelo professor nas aulas de leitura na escola começando pelas séries iniciais, tentando lembrar ou conjecturar o porquê de tais escolhas do seu professor, como também as influências e os efeitos destas leituras no percurso da sua formação.
Eram indicados os clássicos da literatura brasileira nas aulas de Literatura, embora não tenham sido feitas análises críticas e sociais sobre essas obras. Um conhecimento do enredo era o único fim. No final do ensino médio, tive mais acesso a alguns gêneros da mídia escrita e isso me tornou um leitor mais crítico, mais maduro.
- Suas vivências de leitura na família, na comunidade e na escola foram suficientes para a sua formação enquanto leitor e enquanto professor de língua portuguesa, mais precisamente de leitura. Como?
Não foram suficientes, mas algumas serviram para me tornar mais curioso. Só o acesso ao ensino superior me trouxe outras curiosidades que colaboraram para os estudos de pós e o pensar em trabalhar leitura como um processo de construção.
- Sua prática de ensino de leitura hoje é influenciada por tais vivências em que sentido ou em que proporção? Como?
Hoje busco acesso a teorias linguísticas que ampliem minhas possibilidades de ser um mediador no ensino de leitura.

4 Leitura no universo acadêmico

- Rememórias dessa nova fase, quando ela chegou em sua vida, impactos que causou, cenas de leitura que mais lhe marcaram ao longo do trajeto acadêmico e quais as diferenças pontuais de tal trajeto em relação ao da leitura escolar até então vivenciada por você?
Na verdade, não considero que os saltos foram tão largos, no sentido de os professores não pensarem em aspectos metodológicos para o ensino, ou seja, o ensino de estratégias para o ensino de leitura. A teoria não era aplicada. Tínhamos algumas tendências teóricas que por si só não eram suficientes para um ensino de leitura mais produtivo. O acesso a algumas leituras me fizeram perceber o texto de outra forma e o seu ensino também.
- Essa leitura que lhe foi oportunizada na universidade atendeu suas expectativas, foi contributiva em que sentido e em que medida para sua formação? Como e por quê?
As teorias apresentadas me inquietaram e me fizeram testá-las em minhas aulas, embora a dificuldade de saber-fazer era grande.
- Professores e práticas de leitura na universidade que mais marcaram sua formação acadêmica? Você utiliza tal exemplo quando vai ministrar uma aula de leitura no 9º ano? Como?
Na verdade, algumas aulas sobre teorias linguísticas e teorias sobre leitura foram as que mais trouxeram contribuição porque trouxeram alguns embasamentos teóricos que desfizeram o entendimento que eu tinha de leitor, de texto, de leitura.

B – DAS PRÁTICAS DE LEITURA ÀS DE ENSINO DE LEITURA

- 1 Esboce a trajetória da sua prática de ensino de leitura, considerando: o que é leitura, como você concebe-a, impactos ou influências dessa concepção nas suas práticas de leitura e de ensino de leitura.

Hoje concebo a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor. O leitor utiliza seus saberes para dialogar com a materialidade que carrega um projeto de dizer do autor do texto. Esse entendimento tem me feito pensar em estratégias que possibilitam meus alunos criticar, discutir com o texto, produzir posicionamentos, e não reproduzir o que está na materialidade linguística.

- 2 Reflita sobre a influência da sua trajetória de vida e de leitura na sua prática de ensino de leitura. Como e com que finalidade tais trajetórias estão inseridas em sua aula de leitura influenciando a formação de novos leitores dos quais você é professor?

A minha trajetória de vida me proporcionou ser curioso para desvendar textos ao meu redor. Na educação básica, as primeiras inquietações sobre ler criticamente os textos surgiram. Na graduação, as teorias linguísticas me trouxeram aparato teórico, mas, nos estudos de pós, as pesquisas desenvolvidas, os estudos lidos me fizeram rever e testar o que é ler criticamente, o pensar no ensino de estratégias de leitura, segundo os gêneros estudados.

- 3 Possíveis dificuldades na leitura e que consequências isto pode acarretar.

Não considero dificuldade, mas o tempo disponível é o maior desafio. A rotina de trabalho e estudos acaba reduzindo a leitura a gêneros acadêmicos e aos presentes no livro didático. Não costumo ficar preso apenas ao material didático dos alunos, mas o tempo reduzido me obriga a ficar mais preso a ele, embora eu tente fazer com que meus alunos discutam com o texto, posicionem-se. Nesse momento busco traçar desafios a fim de testar o que já sabem e que posso expandir para que consigam ir além das linhas textuais.

- 4 Nos dias de hoje, você pratica o ensino de leitura seguindo os mesmos passos de quando iniciou-se nesta arte? Se tiver ocorrido mudança(s) ou reconstrução(ões) dessa sua praxe, quais foram e por quê?

As leituras feitas, as pesquisas desenvolvidas e os cursos de pós realizados me possibilitaram um novo olhar sobre o ensino de leitura. Acredito que descentralizei o sentido do texto àquilo que eu entendia como certo ou ao papel de protagonizar um sentido para o autor do texto e incentivar os alunos a tomar como verdadeiro. Hoje trabalhamos com gêneros que carregam certas funções e tendências, os quais serão interpretados por sujeitos sociais.

- 5 Como você imagina que seja a sua imagem como leitor(a) e como ensinante de leitura para seus alunos?

Penso que seja uma imagem positiva, imagem de ensinante-aprendente, assim como os vejo aprendentes-ensinantes.

- 6 Atividades de leitura que você realiza ao ministrar suas aulas, como realiza, que tipos e gêneros textuais e que suporte técnico-didático adota em tais aulas de leitura?

Como já afirmado, elejo estratégias a serem realizadas antes, durante e depois da leitura (com base em Solé). Desde os elementos gráficos, imagens, isso tudo vai se associando ao título dos textos e às pistas deixadas pelo seu produtor. Os alunos são levados a refletir sobre as hipóteses construídas inicialmente, verificando se precisam refazê-las, criticá-

las... Elejo com muita frequência gêneros da mídia escrita, pois acho muito produtivas as estratégias multimodais eleitas para a construção da argumentação.

APÊNDICE G - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 3

O presente roteiro foi elaborado com a finalidade de dar um suporte para a produção dos memoriais (relatos escritos). Assim, os participantes da pesquisa têm em mãos um norte que os auxiliarão na possível sequência das memórias que constituíram suas histórias de vida, de leitura e de profissão de professores de língua portuguesa, mais precisamente, de leitura. Vale ressaltar que tal suporte não é fechado em si, é apenas um roteiro sugestivo, como tal, flexível, dinâmico e que lhes dá liberdade para escreverem para além dos tópicos, das recordações que ele tenta fazer-lhes rememorar. Ressaltamos que a nota exposta em cada asterisco a seguir é apenas para desdobrar o tópico que está sendo proposto e ao qual a nota se refere.

Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores): **Lírio**

A – PROCESSO DE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

1 Leitura no universo da família

- Memórias dos seus primeiros contatos com a leitura, momentos iniciais da aprendizagem dela em sua vida.
Por ser o mais novo da família, meus irmãos tiveram acesso à leitura antes de mim. Assim, meus primeiros contatos com a leitura se deu ao ouvi-los lendo, enquanto eu associava o que eles liam com as figuras que ilustravam os textos.
- Memórias que você tem das leituras vivenciadas em casa com sua família quando criança, quando adolescente... .
Na infância, leitura de algumas orações e cânticos religiosos, que eram falados pausadamente de forma decorada; na adolescência, leitura de romances (cordéis) e um almanaque que trazia as histórias do Jeca Tatuzinho.
- Romances, poesias, cordéis, listas, receitas ou outros gêneros textuais mais utilizados nas leituras que você presenciou em sua casa; como essa leitura era feita; em que situações; com que finalidade e com qual frequência.
Cordéis e romances, sendo que a leitura de romances era feita de forma contada oralmente, uma vez que as histórias eram memorizadas. A frequência era pouca, pois meus pais trabalhavam muito e não dispunham de tempo para essa atividade, portanto isso acontecia só nos finais de semana.

2 Leitura no universo da comunidade

- Recordações de situações sociais de leitura que mais marcaram sua trajetória de vida.
*Referimo-nos a situações de leitura vividas: em ambientes como igrejas, bibliotecas públicas, bancos; em reuniões de bairro ou associações; em encontros com vizinhos ou amigos; em situações de negócio ou de lazer, entre outras que você conseguir rememorar.
Leitura de orações e cânticos nos grupos religiosos dos quais participei. Leitura dos assuntos da escola com os amigos para ver quem primeiro conseguia encontrar as respostas.

3 Leitura no universo escolar

- Recordações e imagens mais marcantes que você guarda das aulas de língua portuguesa das séries iniciais ao final da educação básica, as quais eram voltadas para leitura e compreensão de textos.
*Atividades de leitura que eram realizadas nas aulas, como também seu desempenho como aluno leitor, seu relacionamento com o professor e com os colegas no transcorrer desse processo.
Aprendi a ler ainda no primeiro semestre do primeiro ano escolar. A partir do segundo semestre, a professora me incumbia de ajudar os colegas que ainda não sabiam ler. Nas séries finais da educação básica, a leitura e a compreensão se tornaram enfadonhas pelo fato de as turmas serem numerosas e eu não ter uma boa relação com os professores de língua portuguesa.
- Imagens que você tem dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola.
*Imagens que você tem deles como leitores e como professores de leitura.
As professoras das séries iniciais lendo pausadamente as palavras e em seguida pedindo que os alunos repetissem para formar as frases.
- Situações de sua formação escolar que mais contribuíram para a sua aprendizagem da leitura, como também para o seu desenvolvimento como leitor(a).
Primeiro, quando a professora incumbiu-me de ajudar os colegas, pois quanto mais eu lia para eles, mais aprendia a ler e a compreender o texto; Segundo, quando eu tinha a preocupação de dar respostas certas às perguntas de interpretação sugeridas pelo livro ou pela professora.
- Imagens das cenas que emergem de eventos de leituras que ocorriam em outros locais da escola que não sejam a sala de aula.
Infelizmente, na época que eu fiz a educação básica, não havia bibliotecas ou outro espaço onde pudéssemos ler outras coisas, salvo algumas vezes que as professoras conseguiam algumas revistinhas e fazíamos a leitura ali mesmo, cada um num cantinho da sala.
- Rememórias sobre os cenários social, histórico, linguístico e cultural da política educacional brasileira desse período da aprendizagem e desenvolvimento da leitura em sua vida.
O período inicial de aprendizagem e desenvolvimento da leitura foi simultâneo ao período de ditadura militar e, é claro que eu não sabia disso. Assim, não foi possível desenvolver um senso crítico mais avançado, dado que os textos não propiciavam nenhuma reflexão.

- Autores, obras e gêneros textuais que eram mais lidos e trabalhados pelo professor nas aulas de leitura na escola começando pelas séries iniciais, tentando lembrar ou conjecturar o porquê de tais escolhas do seu professor, como também as influências e os efeitos destas leituras no percurso da sua formação.
Monteiro Lobato (autor) porque se tratava de histórias infantis. Alguns poemas (gênero) porque eram de fácil leitura devido às rimas. Acredito que nem era escolha, mas sim, o que tinha disponível na época.
- Suas vivências de leitura na família, na comunidade e na escola foram suficientes para a sua formação enquanto leitor e enquanto professor de língua portuguesa, mais precisamente de leitura. Como?
Enquanto leitor sim. Enquanto professor, de língua portuguesa não. Pois durante todo o ensino fundamental e médio eu me dediquei mais à matemática. Só depois do ensino médio e na escolha do vestibular é que eu dei preferência ao português. Então, a partir daí eu tive que ampliar o meu campo de leitura.
- Sua prática de ensino de leitura hoje é influenciada por tais vivências em que sentido ou em que proporção? Como?
Acredito que, mesmo de forma espontânea, acabo incentivando os alunos a lerem, permitindo que eles conversem sobre o que leem e troquem ideias sobre suas compreensões.

4 Leitura no universo acadêmico

- Rememórias dessa nova fase, quando ela chegou em sua vida, impactos que causou, cenas de leitura que mais lhe marcaram ao longo do trajeto acadêmico e quais as diferenças pontuais de tal trajeto em relação ao da leitura escolar até então vivenciada por você?
A fase acadêmica chegou bastante tempo depois do término do ensino médio. Nessa época eu já tinha alguns anos de experiência docente. Foi muito importante, na medida em que a leitura passou a ter mais importância que os estudos gramaticais, até então priorizados por mim.
- Essa leitura que lhe foi oportunizada na universidade atendeu suas expectativas, foi contributiva em que sentido e em que medida para sua formação? Como e por quê?
Sim. Apesar de eu ter feito um curso em período especial, foi possível perceber a importância da leitura para a minha formação, pois nessa fase eu tive acesso a uma grande quantidade de textos, livros e temas que exigiam reflexão.
- Professores e práticas de leitura na universidade que mais marcaram sua formação acadêmica? Você utiliza tal exemplo quando vai ministrar uma aula de leitura no 9º ano? Como?
Houve um professor que só lecionou uma disciplina, mas com ele tive uma marcante experiência de leitura. Como o tempo era curto para ler todos os contos e romances, pois era disciplina de literatura, o professor dividiu a turma em grupos, tantos quanto eram os capítulos de cada obra. Cada grupo lia seu capítulo e narrava para a turma. Dessa forma todos conheciam a obra inteira.
Outra professora que também marcou a minha formação acadêmica foi a que lecionou a disciplina de linguística. Por se tratar de uma disciplina nova no curso, causava polêmica quanto à aceitação, pois muitas coisas eram contraditórias com o que pregava a gramática normativa, mas a professora conduzia as discussões e permitia a exposição do

ponto de vista de cada acadêmico. Eu procuro utilizar esses exemplos de prática de leitura, mas encontro empecilho, pois grande parte dos alunos tem dificuldade de expor oralmente seus pensamentos, preferindo as respostas escritas.

B – DAS PRÁTICAS DE LEITURA ÀS DE ENSINO DE LEITURA

1. Esboce a trajetória da sua prática de ensino de leitura, considerando: o que é leitura, como você concebe-a, impactos ou influências dessa concepção nas suas práticas de leitura e de ensino de leitura.

A leitura é o único meio de ascensão social, política e pessoal de uma pessoa. É a forma, por excelência, de clarear o pensamento e livrar alguém de um estado de alienação. Essa visão de leitura possibilitou-me ser o profissional que sou e influencia-me na minha prática de leitura em sala de aula.

2. Reflita sobre a influência da sua trajetória de vida e de leitura na sua prática de ensino de leitura. Como e com que finalidade tais trajetórias estão inseridas em sua aula de leitura influenciando a formação de novos leitores dos quais você é professor?

Em toda a minha trajetória escolar, a leitura foi a forma de superar possíveis dificuldades que me distanciassem do nível dos outros alunos. Eu sempre imaginava o sofrimento que eu teria sendo o último a compreender um assunto exposto, assim eu procurei, através da leitura, desenvolver a minha capacidade de compreensão das coisas. Eu sempre procuro um argumento, através de exemplos, para justificar essa concepção de leitura, incentivando, assim os meus alunos a lerem.

3. Possíveis dificuldades na leitura e que consequências isto pode acarretar.

Hoje, as dificuldades de leitura estão relacionadas à falta de tempo. Essa dificuldade acaba dificultando a realização de alguns projetos, que, às vezes são enviadas pela Regional em tempo curto para sua execução.

4. Nos dias de hoje, você pratica o ensino de leitura seguindo os mesmos passos de quando iniciou-se nesta arte? Se tiver ocorrido mudança(s) ou reconstrução(ões) dessa sua praxe, quais foram e por quê?

Não. No início da minha prática docente, os alunos do ensino médio não tinham livros, logo as aulas eram voltadas quase que exclusivamente para a gramática normativa. Não era possível aulas de leitura e interpretação, pois não havia recursos para isso. A nova concepção de leitura recomendada pelas instituições escolares e a disposição de recursos foram responsáveis por essa mudança.

5. Como você imagina que seja a sua imagem como leitora e como ensinante de leitura para seus alunos?

Acredito que alguns têm uma imagem positiva, até de admiração, pois há relatos de professores que optaram pelo curso de Letras Português por causa das minhas aulas. Porém para outros, aulas de leitura e interpretação são uma chatice.

6. Atividades de leitura que você realiza ao ministrar suas aulas, como realiza, que tipos e gêneros textuais e que suporte técnico-didático adota em tais aulas de leitura?

Leitura silenciosa pelos alunos;

Leitura oral pelo professor e pelos alunos;

Socialização do entendimento que os alunos tiveram do texto;

Os gêneros textuais são aqueles definidos pelo cronograma de conteúdos da série e pelo planejamento escolar. Pois o suporte utilizado é, na maioria das vezes, o livro didático.

APÊNDICE H - RELATO DE VIDA, DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA 4

O presente roteiro foi elaborado com a finalidade de dar um suporte para a produção dos memoriais (relatos escritos). Assim, os participantes da pesquisa têm em mãos um norte que os auxiliarão na possível sequência das memórias que constituíram suas histórias de vida, de leitura e de profissão de professores de língua portuguesa, mais precisamente, de leitura. Vale ressaltar que tal suporte não é fechado em si, é apenas um roteiro sugestivo, como tal, flexível, dinâmico e que lhes dá liberdade para escreverem para além dos tópicos, das recordações que ele tenta fazer-lhes rememorar. Ressaltamos que a nota exposta em cada asterisco a seguir é apenas para desdobrar o tópico que está sendo proposto e ao qual a nota se refere.

Identificação fictícia (Sugerimos nomes de flores): **Orquídea.**

A – PROCESSO DE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

1 Leitura no universo da família

- Memórias dos seus primeiros contatos com a leitura, momentos iniciais da aprendizagem dela em sua vida.
Lembro-me de ter meus primeiros contatos com a leitura nas revistinhas infantis da EBD (Escola Bíblica Dominical), que meus pais já compravam para mim e meus irmãos antes mesmo de sabermos ler, e que continham as mais lindas histórias bíblicas, acompanhadas de gravuras que nos chamavam muito a atenção. Lembro muito que, no final de cada aula, aos domingos, ansiávamos pelas ilustrações das histórias em fichas grandes, que sempre eram distribuídas entre os alunos. Elas nos ajudavam a memorizar bastante as histórias lidas e contadas. E era como um prêmio.
- Memórias que você tem das leituras vivenciadas em casa com sua família quando criança, quando adolescente...
Como minha mãe era professora de Língua Portuguesa (chegou a ser minha professora de Literatura algum tempo depois), costumava trazer alguns livros da biblioteca da escola para lermos em casa. Os gibis e contos de fadas estavam entre os meus preferidos. Minha irmã menor era a maior leitora. Com o espírito de aventureira, empolgava-se com as histórias, o que me deixava extremamente curiosa. Especialmente quando ela começava a dar gargalhadas ou a chorar enquanto lia. Também líamos a Bíblia juntos à mesa, vez ou outra, logo no café da manhã, assim como as músicas que cantávamos, acompanhando na Harpa Cristã. As leituras geralmente eram feitas por meu pai, que, como ministro da igreja, tinha o hábito de ler e ensinar os preceitos bíblicos, mas, algumas vezes, pedia que fizessemos a leitura do dia (E ele era exigente!).

- Romances, poesias, cordéis, listas, receitas ou outros gêneros textuais mais utilizados nas leituras que você presenciou em sua casa; como essa leitura era feita; em que situações; com que finalidade e com qual frequência.

Sem dúvida, a leitura da Bíblia era a mais recorrente. Inclusive, lembro de minha mãe prometer presentes para quem conseguisse ler completamente o livro sagrado. Havia, no entanto, outras leituras, especialmente feitas por meu pai, que sempre foi muito curioso. A leitura que ele fazia variava entre livros históricos e teológicos, que costumava compartilhar com a gente. E isso perdura até os dias de hoje. Essas leituras eram feitas praticamente todos os dias, individual e/ou coletivamente, sempre visando, em primeiro lugar, o aperfeiçoamento da crença em Cristo, a fim de respeitarmos, em todos os momentos, a vontade de Deus.

2 Leitura no universo da comunidade

- Recordações de situações sociais de leitura que mais marcaram sua trajetória de vida.
*Referimo-nos a situações de leitura vividas: em ambientes como igrejas, bibliotecas públicas, bancos; em reuniões de bairro ou associações; em encontros com vizinhos ou amigos; em situações de negócio ou de lazer, entre outras que você conseguir rememorar.
As situações de leitura que mais me marcaram, além das feitas na igreja, ocorreram no silêncio do meu quarto. Era ali que eu realmente “viajava no tempo e no espaço” através da leitura de contos e gibis, deitada na cama ou mesmo no chão (no chão era mais gostoso). Às vezes, eu e minha irmã brigávamos pelos livros.

3 Leitura no universo escolar

- Recordações e imagens mais marcantes que você guarda das aulas de língua portuguesa das séries iniciais ao final da educação básica, as quais eram voltadas para leitura e compreensão de textos.
*Atividades de leitura que eram realizadas nas aulas, como também seu desempenho como aluno leitor, seu relacionamento com o professor e com os colegas no transcorrer desse processo.
Não lembro de ter muita empolgação quanto às atividades de leitura e interpretação na escola. Na verdade, não lembro de muita coisa. Entretanto, ainda consigo lembrar das fábulas que líamos ou nos eram contadas pela(s) professora(s). Animais que falavam e tinham emoções sempre nos chamavam a atenção. As atividades de leitura geralmente eram as propostas pelo livro didático. Como fui incentivada a ler desde cedo em casa, lembro-me de sempre me sair bem nas atividades de compreensão e interpretação textual. Quanto ao meu relacionamento com os professores e colegas, sempre foi dos melhores, felizmente.
- Imagens que você tem dos professores que mais marcaram sua vida de leitura na escola.
*Imagens que você tem deles como leitores e como professores de leitura.
Infelizmente, nenhum me marcou consideravelmente como leitor ou professor de leitura, na minha infância e adolescência, talvez porque havia, na época, um foco maior no ensino de gramática.
- Situações de sua formação escolar que mais contribuíram para a sua aprendizagem da leitura, como também para o seu desenvolvimento como leitor(a).
A leitura coletiva em sala de aula, assim como a leitura individual em voz alta. Não tenho cenas detalhadas em mente, mas tenho uma vaga lembrança de momentos em que

algum(a) professor(a) pedia para que eu lesse um texto ou parágrafo do livro didático para a turma e me elogiava, em seguida, pela ótima leitura. Não recordo bem de outras situações.

- Imagens das cenas que emergem de eventos de leituras que ocorriam em outros locais da escola que não sejam a sala de aula.

Algumas vezes, eu e minha irmã íamos à biblioteca municipal (quando a cidade em que morávamos, quase sempre muito pequena, dispunha desse acervo). Esse momento era mágico, porque podíamos escolher o livro, a história que quiséssemos ler. Esse sentimento de autonomia nos fazia voltar à biblioteca. Lembro bastante de minha irmã tentando carregar um pilha enorme de livros e a bibliotecária rindo bastante dela. Eu só levava alguns, mas era maravilhoso. Na adolescência, apaixonei-me pelos romances.

- Rememórias sobre os cenários social, histórico, linguístico e cultural da política educacional brasileira desse período da aprendizagem e desenvolvimento da leitura em sua vida.

Era um contexto bem mais tradicional que o de hoje. Havia mais respeito pelos mais velhos e pelos professores, mais valorização da leitura e escrita nos lares, mas ainda não havia espaço para alguns questionamentos e discussões, devido haver muitos tabus quanto a alguns assuntos. Também não havia tanto acesso à leitura como hoje, especialmente nas cidades pequenas e zona rural.

- Autores, obras e gêneros textuais que eram mais lidos e trabalhados pelo professor nas aulas de leitura na escola começando pelas séries iniciais, tentando lembrar ou conjecturar o porquê de tais escolhas do seu professor, como também as influências e os efeitos destas leituras no percurso da sua formação.

Nas séries iniciais, lembro especialmente da utilização de fábulas e contos de fada. Creio que meus professores utilizavam mais esses gêneros pelo caráter educativo deles, mas também creio que alguns os utilizavam sem um objetivo específico, apenas porque eram textos propostos pelo livro didático, já que não lembro de haver sido feita nenhuma aplicação dos textos na nossa vida cotidiana. Não recordo especificamente dos títulos das obras e autores, salvo alguns contos dos Irmãos Grimm, como Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, dentre outros; mas acredito muito que algumas dessas leituras contribuíram na formação do meu caráter como ser social, nas minhas concepções de igualdade, solidariedade, perdão, justiça, etc.

- Suas vivências de leitura na família, na comunidade e na escola foram suficientes para a sua formação enquanto leitor e enquanto professor de língua portuguesa, mais precisamente de leitura. Como?

Creio que sim. Por mais que meus pais não fossem os leitores mais assíduos que conheço, a profissão deles (pastor e professora) exigiam e exigem leitura. Vivi e ainda vivo nesse meio. Não há como não ser estimulada, de alguma forma, a ler. Com relação às situações de leitura fora da escola ou de casa, não recordo ter tido algum incentivo. Pelo menos, não participei de nenhum projeto de leitura articulado pelas prefeituras ou quaisquer organizações e instituições por onde passei. Contudo, o razoável incentivo que tive de leitura me fazia gostar e me sair bem nas atividades de linguagem. Consequentemente, foi mais fácil decidir pela docência de língua portuguesa.

- Sua prática de ensino de leitura hoje é influenciada por tais vivências em que sentido ou em que proporção? Como?

Sim, em parte. Todo esse contexto influencia, por exemplo, na escolha que faço dos textos e na maneira de trabalhar a leitura com meus alunos; mas muito da metodologia que utilizo e das escolhas que faço provém da prática docente e da minha formação acadêmica (acabo utilizando alguns métodos aprendidos na faculdade ou aplicando ideias de outros profissionais). Por exemplo, a utilização de textos que instigam o senso crítico e o debate é uma das minhas preferências. E isso aprendi na minha formação, não necessariamente no contexto familiar, escolar ou comunitário.

4 Leitura no universo acadêmico

- Rememórias dessa nova fase, quando ela chegou em sua vida, impactos que causou, cenas de leitura que mais lhe marcaram ao longo do trajeto acadêmico e quais as diferenças pontuais de tal trajeto em relação ao da leitura escolar até então vivenciada por você?

Quando cheguei à universidade, aos 17 anos, foi que realmente entendi que precisava ler muito mais, que o que eu lia até então não era o suficiente (apesar de ainda não ter lá também tanto incentivo quanto eu deveria ter tido). Tive um certo choque com a linguagem dos livros acadêmicos. Não estava adaptada a termos mais técnicos e cultos. Lembro muito de reler várias vezes os textos, a fim de entender suas mensagens. Os momentos de leitura que mais me marcaram no contexto acadêmico ocorreram no período de preparo do TCC, em que tivemos que comprar alguns livros para embasamento teórico, mas também recorro de umas releituras que fizemos de obras clássicas, em períodos letivos, adaptando-as a peças teatrais. Lembro de um vídeo que gravamos, chamado “Chapeuzinho Amarelo”, uma releitura de “Chapeuzinho Vermelho”. Alguns colegas também eram um incentivo para mim, como uma jovem que vivia sempre com algum livro em mãos, especialmente de poemas, e vez ou outra, empolgada, compartilhava com a gente suas leituras e interpretações.

- Essa leitura que lhe foi oportunizada na universidade atendeu suas expectativas, foi contributiva em que sentido e em que medida para sua formação? Como e por quê?

Na época, sim, atendeu às minhas expectativas. Hoje, no entanto, creio que eu deveria ter tido mais estímulo quanto ao hábito de leitura. Mas, na minha formação, as práticas de leitura que tive contribuíram, sim, muito nas minhas concepções de vida, de leitura, de ensino. Afirmo isso porque lembro de sair da faculdade com uma mente bem mais aberta sobre diversos assuntos, usando mais o senso crítico diante das situações vividas, entre elas a prática de sala de aula, e das leituras que fazia.

- Professores e práticas de leitura na universidade que mais marcaram sua formação acadêmica? Você utiliza tal exemplo quando vai ministrar uma aula de leitura no 9º ano? Como?

Na faculdade tive uma orientadora que se mostrava claramente uma leitora assídua, já que, em suas aulas, sempre fazia referência a alguma obra ou autor de que gostava, dando-nos um breve resumo das obras lidas, sempre com muita empolgação e graça. Costumava dizer que tinha uma biblioteca em casa, com um número considerável de obras literárias, disponíveis, inclusive, para qualquer um de nós que desejasse conhecer o seu acervo e ler alguns de seus livros. Não lembro de outro professor que nos tenha marcado tanto quanto ela no quesito leitura. Às vezes, nas aulas de leitura, assim como essa professora, compartilho com meus alunos alguma obra que li recentemente ou anos atrás, acreditando que isso vai provocar neles a curiosidade de conhecer o livro mais a fundo.

B – DAS PRÁTICAS DE LEITURA ÀS DE ENSINO DE LEITURA

- 1 Esboce a trajetória da sua prática de ensino de leitura, considerando: o que é leitura, como você concebe-a, impactos ou influências dessa concepção nas suas práticas de leitura e de ensino de leitura.

Comecei a lecionar a disciplina de língua portuguesa assim que concluí minha licenciatura, mas, infelizmente, não priorizei o ensino de leitura, apesar de trabalhar obras importantes da literatura brasileira e portuguesa no próprio livro didático, em resumos e trechos. Sempre tive a tendência de exigir mais dos meus alunos conhecimentos gramaticais (hoje, procuro não priorizá-los, apesar de continuar dando importância às normas). Aos poucos, fui sentindo a necessidade de explorar as obras em detalhes, promover a discussão e a interpretação delas. Na verdade, comecei a me cobrar mais nesse sentido, porém demorei um pouco para achar alguns caminhos que facilitassem uma leitura mais eficiente, com a qual meus alunos pudessem desenvolver o senso crítico e ampliar seu conhecimento de mundo. Com o passar dos anos, fui elaborando pequenos projetos de leitura, a exemplo de um que idealizei no ano passado, chamado “Deixa que eu conto”, no qual alunos do ensino fundamental contavam para os colegas (inclusive de outras turmas) as histórias que haviam lido, vestidos como uma das personagens das histórias. Outras ideias foram surgindo, como a composição de um “caderno literário”, onde eles fazem o registro de suas leituras (digo, qualquer leitura que eles façam no dia a dia), escrevendo logo abaixo as impressões que tiveram e suas opiniões. Percebo uma empolgação maior de meus alunos quando tratamos a leitura de maneira diferente do habitual. Há mais interesse, mais vontade de ler. Hoje, muitos alunos meus do ensino fundamental chegam a cobrar a visita à biblioteca, quando terminam determinadas leituras. Querem trocar, pegar um novo. E isso facilita todo o processo, que, apesar de tímido, já apresenta bons resultados.

- 2 Reflita sobre a influência da sua trajetória de vida e de leitura na sua prática de ensino de leitura. Como e com que finalidade tais trajetórias estão inseridas em sua aula de leitura influenciando a formação de novos leitores dos quais você é professor?

Os pontos positivos e negativos presentes na minha prática de ensino de leitura tem, sim, relação direta com a minha história, com o meu contexto familiar e escolar. A começar pelas escolhas que faço das obras, dos textos e até de trechos para questões em trabalhos e avaliações escritas. Percebo, às vezes, que tendo a trabalhar o ensino de língua portuguesa e, especialmente, de leitura, baseando-me nas metodologias que foram utilizadas na minha formação escolar e acadêmica. Em outras palavras, consciente ou inconscientemente, eu acabo imitando alguns de meus professores. Os erros e acertos deles refletem na minha prática. Contudo, sei que, vez ou outra, quando identificamos algum erro em nossa maneira de trabalhar, o correto é procurar se corrigir, pedir ajuda.

- 3 Possíveis dificuldades na leitura e que consequências isto pode acarretar.

A minha dificuldade, às vezes, é de simplesmente separar um tempo a mais para ler, talvez porque tenha priorizado muito outras coisas. Quanto à leitura em si, não costumo ter dificuldades quanto à compreensão e interpretação textual. No entanto, sinto falta de um conhecimento histórico e cultural maior na análise mais completa das obras, e isso se deve, acredito, ao fato de, no ensino fundamental e médio, eu não gostar muito da área de humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), não por achá-las ruins, mas a verdade é que nenhum professor me conquistou para essas disciplinas. Nunca tive muito gosto em estudá-las. Tirava notas razoáveis e até muito boas nas provas, mas não internalizava bem seus conteúdos. Lembro muito de meus professores de História e Geografia, no ensino básico, por exemplo, pedirem que decorássemos os assuntos, as

perguntas e respostas do caderno. Eu realmente não gostava disso. Não fazíamos análise crítica dos momentos e feitos históricos, por exemplo. Hoje, tento correr atrás do prejuízo, pesquisando diversos momentos da história do Brasil e do mundo, para auxiliar no ensino de Literatura. Mas, às vezes, ainda acho que deixo a desejar na contextualização histórica de algumas obras. Na minha base, tive uma preferência muito grande pelas disciplinas exatas e Língua Portuguesa (especialmente Gramática). Acho que sou metódica. Gosto mais de regras e fórmulas, desde pequena.

- 4 Nos dias de hoje, você pratica o ensino de leitura seguindo os mesmos passos de quando iniciou-se nesta arte? Se tiver ocorrido mudança(s) ou reconstrução(ões) dessa sua praxe, quais foram e por quê?

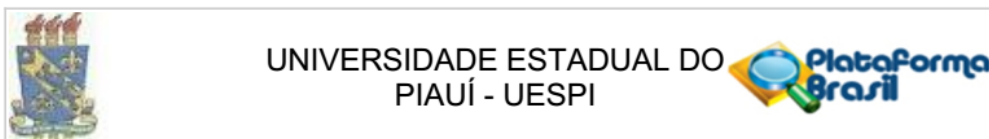
Não. Uma das principais coisas que aprendi no decorrer dos anos foi escutar mais o aluno, deixar que ele exponha suas impressões, questionamentos e opiniões a respeito de tudo o que se fala em sala de aula. Eu costumava dar minhas aulas como se estivesse sozinha. Hoje, eu entendo o quanto isso é ruim. Comecei a sentir falta da participação dos alunos nas minhas aulas, e essa ausência, para mim, denotava falta de interesse. Alguns profissionais mais experientes também me auxiliaram muito nesse processo de aprimoramento da prática docente.

- 5 Como você imagina que seja a sua imagem como leitora e como ensinante de leitura para seus alunos?

Acho que ainda é razoável. Acredito que eles não me veem como uma grande leitora, mas sabem que a leitura é presente em minha vida, e respeitam muito minhas ponderações e avaliações que faço da prática de leitura deles.

- 6 Atividades de leitura que você realiza ao ministrar suas aulas, como realiza, que tipos e gêneros textuais e que suporte técnico-didático adota em tais aulas de leitura?

Atividades de compreensão e interpretação de textos narrativos, argumentativos e descritivos, através de leitura coletiva e da análise dos textos seguida de discussão; encenações a partir de narrativas ou peças teatrais já prontas, narração oral de contos, romances, peças teatrais e novelas; resumos (resenhas, sinopses), registros de leituras diárias, gincanas de leitura entre turmas de faixa-etárias próximas; etc. Normalmente, costumo justificar as atividades antes de aplicá-las. Gosto também de abrir espaço para sugestões direcionadas a muitas dessas atividades (eles se sentem parte do planejamento). Acho isso importante. As escolhas das obras podem partir do direcionamento do livro didático ou de uma seleção mais pessoal das obras, preocupando-me sempre com o nível de maturidade da turma e os princípios e valores defendidos pela escola e por mim.

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LEITURA, ENSINO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE ETHOS: O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INFLUÊNCIA QUE EXERCE EM SUA PRÁTICA DOCENTE

Pesquisador: Rita Alves Vieira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61598116.5.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.835.334

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser realizada em 04 (quatro) escolas da rede pública que atuam com Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, duas da rede municipal na cidade de Parnaíba-PI, uma da rede estadual na cidade Cocal-PI e uma também estadual em Cocal dos Alves-PI, com 04 (quatro) professores, um em cada escola, baseando-nos nos critérios: 1o) disponibilidade para contribuir com a pesquisa; 2o) formação acadêmica em Licenciatura Plena em Letras-Português; 3o) com experiência docente de no mínimo três anos; 4o) pertencimento ao quadro da rede pública de ensino à qual estão vinculados. A coleta de dados será realizada por meio de questionário, objetivando recolher informações relacionadas aos dados pessoais, formação acadêmica, exercício profissional e desenvolvimento das práticas pedagógicas dos interlocutores da pesquisa; o memorial (relatos escritos) como instrumento autobiográfico, nosso segundo instrumento no caso, proporcionará aos professores relatar sua própria trajetória pessoal e profissional de forma condensada, e nesta trajetória se insere sua história de leitura e sua história como professor de língua portuguesa, evidenciando os fatos considerados mais significativos, para que possamos compreender como cada participante da pesquisa foi edificando o seu fazer docente, de modo que eles possam reviver sua relação com a leitura durante sua formação, desde os períodos mais tenros de sua história de vida e de leitura; a observação não participante, a qual

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.835.334

terá a presença do pesquisador nas aulas de português, no que tange à leitura e compreensão de textos, onde vamos observar 05 (cinco) aulas de cada um dos 04 (quatro) professores participantes. Ressaltamos que não haverá intervenção direta sobre as exposições.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o discurso de professores de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental em Parnaíba-PI, Cocal-PI e Cocal dos Alves-PI, de modo a identificar, nos relatos de vida e nas práticas de ensino de leitura dos sujeitos professores, as concepções de leitura e de ensino de leitura e a decorrente construção do ethos, em outros termos, das imagens de si como leitores e como praticantes de tal ensino.

Objetivo Secundário:

- Descrever os cenários social, histórico, linguístico e cultural da história de vida dos professores, de modo a reconstituir as cenas de onde emergem: suas concepções de leitura e de ensino de leitura, seu processo de evolução como leitores e a influência que isto e a aula de português, ou mais precisamente a de leitura, exercem sobre sua trajetória enquanto leitores e enquanto professores;
- Descrever as cenas reveladoras da possível influência empreendida pelo professor na formação de novos leitores, como ele age e como ele transmite a imagem de um professor que ensina a ler, mas também a imagem dele como leitor.
- Observar as práticas de ensino de leitura dos professores com vistas a identificar como a história de vida influencia o ensino de leitura e a construção de seus ethos leitores;
- Analisar, à luz de categorias postuladas pela análise de discurso de Maingueneau, os relatos de vida dos interlocutores, identificando as concepções de leitura, de ensino de leitura implícitas e a construção de seus ethos – imagens que revela de si como leitores - decorrentes destas concepções;
- Refletir sobre o papel destes ethos dos sujeitos e como eles repercutem na vida social, cultural, linguística, política e profissional deles.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação aos riscos, a nosso ver, eles poderiam ocorrer caso o pesquisador responsável por descuido ou falta de ética não manter o cumprimento de preservar a identidade dos coparticipantes. Isto acarretaria várias consequências e prejuízos para a pesquisa e para todos os

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.835.334

envolvidos. Coparticipantes teriam suas informações e dados expostos com seus nomes, o que prejudicaria suas faces enquanto interlocutores e feriria suas integridades e direito de identidades preservadas, consequentemente a pesquisa ficaria prejudicada ou até mesmo inviável, no entanto a pesquisadora responsável compromete-se por zelar e por cumprir os preceitos da resolução 466/2012 e seus alargamentos.

Benefícios:

Acesso a informações singulares e significativas expostas, por parte dos sujeitos participantes, nos instrumentos de coleta, pois, certamente, esboçam um universo rico de cenas e significados para a compreensão e discussão da realidade do ensino de leitura; o entendimento de que a eficácia e a qualidade do ensino, especificamente o de leitura, dependem das concepções de leitura e de ensino de leitura que subjazem ao discurso do professor no ato de sua aula; ter um panorama da realidade da realidade do ensino de leitura de quatro escolas e de quatro cidades diferentes, crendo que um resultado proveniente de uma amostra como esta seja significativo para (re)pensarmos e refletirmos sobre como é e como anda o ensino de leitura nos universos pesquisados; poder ter acesso às diversidades de histórias que elencam os universos pesquisados e, consequentemente, à diversidade de culturas, de cenários sociais, políticos e linguísticos que são intrínsecos aos referidos universos e que orientam a concepção e o ensino de leitura; reflexão em torno do ethos leitor do professor cuja imagem, conjectura-se, deve ser a de um leitor e de um praticante de ensino de leitura projetada com vistas a influenciar a formação de leitores críticos e capazes de interagir de fato com o texto, entendendo sua discursividade, seus diálogos com outros conhecimentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados;
- 4 Declarações das Instituições e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

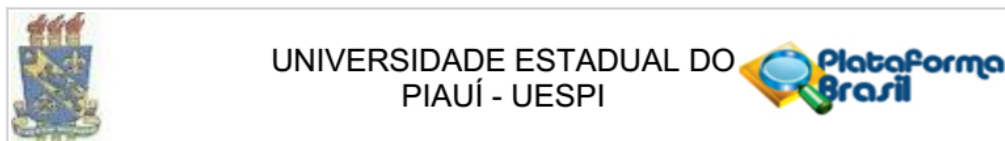
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.835.334

- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário).

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_803278.pdf	27/10/2016 18:57:05		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinadaEatualizada.pdf	27/10/2016 18:50:54	Rita Alves Vieira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoDePesquisador.pdf	05/10/2016 21:33:32	Rita Alves Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessoresParticipantes.pdf	05/10/2016 21:26:32	Rita Alves Vieira	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/10/2016 19:00:49	Rita Alves Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjPesquisaLeituraRitaA.pdf	05/10/2016 18:59:42	Rita Alves Vieira	Aceito
Outros	RelatosdeVidadeLeituraeEnsinodeLeitura.pdf	05/10/2016 18:58:58	Rita Alves Vieira	Aceito
Outros	Questionario.pdf	05/10/2016 18:58:06	Rita Alves Vieira	Aceito
Outros	Roteirodaobservacao.pdf	05/10/2016 18:57:44	Rita Alves Vieira	Aceito
Orçamento	Orcamentos.pdf	05/10/2016 18:55:28	Rita Alves Vieira	Aceito
Declaração de Instituição e	DeclaracoesdasInstituicoeseInfraestrutur a.pdf	05/10/2016 18:53:35	Rita Alves Vieira	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.835.334

Infraestrutura	DeclaracoesdasInstituicoeseInfraestrutur a.pdf	05/10/2016 18:53:35	Rita Alves Vieira	Aceito
----------------	---	------------------------	-------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 23 de Novembro de 2016

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com