

## O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA HISTÓRIA COM A LEITURA

Ms. Patrícia Cardoso BATISTA (UEL)<sup>10</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as histórias com a leitura de professoras de Língua Portuguesa. É importante entender como essas profissionais constituíram sua relação com a leitura, dado que suas experiências leitoras impactam em suas práticas em sala de aula. Assim sendo, com base no recorte do *corpus* que compôs a dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, enfocaram-se os depoimentos coletados a partir de uma entrevista semiestruturada com professoras de Língua Portuguesa atuantes em duas escolas públicas do Paraná, embasadas na seguinte indagação: *Como você se tornou um (a) leitor (a)?* Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo caracterizada como estudo de caso. Como resultados, observa-se que os percursos de formação leitora das professoras varia, pois ocorreram a partir de diferentes mediadores, e em épocas diversas.

**PALAVRAS-CHAVE:** mediação de leitura; professores de Língua Portuguesa; formação de leitores.

---

<sup>10</sup> Patty\_jbt@hotmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura, na maioria das vezes, acontece na escola, mas torná-la uma atividade recorrente e encantar-se por ela depende, por vezes, do encontro com alguém que já tenha descoberto isso para si. Logo, pode-se dizer que o momento em que se inicia a história pessoal com a leitura liga-se àquele em que se encontra com os mediadores, que são aqueles que incentivam o ato de ler. Esses agentes contribuem na promoção da leitura, podendo ser, por exemplo, os pais, irmãos, amigos, professores, bibliotecários, entre outros.

Desse modo, percebe-se a importância da mediação da leitura na instituição escolar, pois nela “sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera.” (PETIT, 2009b, p. 158). Sendo assim, compreende-se que assumir o papel de mediador nesse ambiente implica que o profissional seja um leitor e realize o planejamento de estratégias de fomento à leitura.

Em vista disso, este trabalho reflete sobre as histórias com a leitura de docentes de Língua Portuguesa. Para tanto, enfoca-se os depoimentos coletados a partir de uma entrevista semiestruturada com docentes, atuantes em duas escolas públicas do Paraná, embasada na seguinte pergunta: *Como você se tornou um (a) leitor (a)?*

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo caracterizada como estudo de caso, com base no recorte do *corpus* que compôs a dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Com base nesses relatos, observa-se que o percurso de formação leitora das professoras varia, pois ocorreu a partir de diferentes mediadores e em épocas diversas.

## 2. O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os professores apresentam-se como protagonistas da promoção da leitura, principalmente, os que conduzem as disciplinas de Língua Portuguesa. Deste modo, pressupõe-se que, para ocupar esse papel, primeiramente, o docente tem que ser um leitor e ter uma boa relação com a leitura. Não que ele seja o único responsável por essa tarefa, mas devemos reconhecer que, para muitos educandos, sua única chance de ter um contato mais refinado com a leitura será por meio da escola, dado que nem todos possuem familiares leitores.

Todavia, nem sempre é com essas condições que o aluno se depara na escola. Machado (2016) e Lajolo (2006) apontam que, com raras exceções, temos professores que não leem e nem mesmo vivem uma boa relação com o livro. Logo, isso tem refletido na relação com as leituras dos próprios alunos, dado que “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (PETIT, 2009b, p. 161). Nesse sentido, compreende-se que promover a leitura na escola implica dar o exemplo e passar a paixão pelos livros, porque não basta apenas ressaltar a importância dessa atividade.

Diante dessa realidade, percebe-se que a formação de professores tem falhado em algum momento, pois alguns têm passado pela universidade sem ter seu entusiasmo pela leitura despertado. Assim, não conseguem transmitir aos alunos aquilo que eles mesmo não desenvolveram. Essa realidade é exposta por Barbosa (2011 *apud* FORMIGA et al., 2015) ao afirmar que há docentes que saem do curso de Letras com questionamentos sobre o ensino de literatura que não foram solucionados em sua formação pedagógica.

Outro teórico que reflete sobre essa realidade é Batista (1998), que em sua pesquisa com professores de Língua Portuguesa, expõe algumas hipóteses sobre o assunto. Nela, indica que a maioria dos professores de Língua Portuguesa corresponde à primeira geração da família a ter acesso a uma escolarização de longa duração. O autor ressalta que esses profissionais representam os resultados positivos da

“democratização” do ensino brasileiro, pois atingiu categorias sociais até então excluídas.

Outro aspecto, apontado pelo teórico refere-se ao incentivo da família na aquisição de competências em torno dos usos escolares da escrita. Logo, apresenta que esta é capaz de reconhecer a leitura como importante ao êxito escolar, contudo não a transmite devido a sua pequena apropriação do capital cultural.

Quanto a sua posição como leitores, o autor apresentou que os docentes são leitores “escolares”, dado que as suas leituras são realizadas visando o trabalho em sala de aula. Por isso são marcadas pela não-gratuidade e orientadas pela busca de conhecimentos. Ademais, a leitura do docente apresenta-se marcada por uma oscilação entre autores de prestígio e a literatura de massa, levando-o a indagar se os professores preferem livros afastados da cultura de prestígio.

A esse respeito, Batista (1998) expõe que a literatura mais escolarizada propõe ao leitor um rompimento com as formas tradicionais e solicita um universo de expectativas diferenciado. Nesse sentido, apesar de o professor reconhecer a legitimidade dessa literatura devido a sua escolarização, não significa que tenha desenvolvido as competências e disposições necessárias para fruí-las com desenvoltura.

Nesse cenário, para Batista (1998, p. 21, grifo do autor) “as relações e as disposições dos professores a respeito da leitura seriam antes parte de um processo de *exclusão tardia* ou de *inclusão relativa*”. Daí que a mobilização pessoal e familiar para cursar o Ensino Superior resultou em um diploma e uma ocupação desvalorizados socialmente, pois a profissão docente apresenta-se sem prestígio social e, economicamente, o diploma tem baixo valor capital. Outro ponto é que a faculdade não foi suficiente para que criassem uma relação não-escolar com a leitura, tendo proporcionado apenas o reconhecimento de objetos culturais legítimos. Por isso, reconhece-se que muitas variáveis têm influência no atual panorama da relação entre educador e leitura.

Entretanto, esse educador será, em boa parte das vezes, o responsável principal pela mediação entre livros e leitores em formação. Nesse sentido, é fundamental refletir a respeito da função de mediador e compreender que esta deverá ser uma das atribuições dos educadores da escola básica.

Petit (2009b) afirma que a história com a leitura é marcada por encontros, seja esse na família ou em contextos mais amplos. Nessa perspectiva, a autora ressalta que o trajeto leitor é marcado, quase sempre, por um iniciador do livro, que é alguém que autoriza ou mesmo revela o desejo de ler. Logo, o papel do mediador, para ela, é o de construir pontes entre os livros e os leitores.

Em relação aos agentes que ocupam o papel de mediadores, em sua pesquisa, a teórica francesa observou que muitos lembravam-se de um professor ou bibliotecário. Nessa perspectiva, Petit (2009b) ressalta que o amor pela leitura não nasce apenas da proximidade com os livros, mas a partir dos mediadores que transmitem sua paixão, curiosidade e desejo de ler. Sendo assim, ela enfatiza que esses agentes podem modificar um destino a partir da troca de conhecimentos e experiências literárias, que são oportunidades que muitos alunos não encontram no seio familiar. Logo, a escola, mesmo com seus impedimentos de diversas ordens, pode auxiliar na construção de boa relação dos alunos com a leitura.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, apresentam-se os depoimentos de 10 professoras Língua Portuguesa, coletados em uma entrevista, partindo da seguinte pergunta: *Como se tornou um (a) leitor (a)?* Trata-se de uma pergunta aberta, na qual as profissionais tinham liberdade para aprofundar ou não, sua história com a leitura.

A professora 1 relata em seu depoimento que se tornou leitora tardiamente:

**Prof. 1:** Eu me tornei uma leitora na faculdade, porque quando eu comecei a fazer Letras, eu não queria Letras, eu queria Direito. [...].

Então, como eu queria fazer Direito, eu li muitas obras para o vestibular. Fiz cursinho também, li muitas obras. Na faculdade a nossa professora de Literatura Brasileira e Portuguesa eram excelentes [...]. Então, eu peguei esse gosto com elas na faculdade, no Médio e no Fundamental, não. [...]

A participante 1 é enfática ao ressaltar que sua relação com a leitura se deu apenas ao adentrar o curso de Letras, momento em que se encontrou com mediadores que despertaram seu interesse pela atividade. Em vista disso, podemos afirmar que cabe também aos docentes dos cursos de formação de professores a tarefa de formar leitores, dado que temos que considerar que essa pode ser a realidade vivida por muitos estudantes do Ensino Superior em nosso país.

Já a professora 2 iniciou seu vínculo com a leitura na infância, enfatizando a importância dos familiares para seu enlace com a atividade:

**Prof. 2.** - Desde novinha eu sempre gostei muito de ler. Quando eu era mais jovem, uns 10 ou 12 anos, morava junto com a gente uma tia, que era professora. Por ela ser professora, ela tinha um acervo, então ela já nos apresentou a leitura, porque meu pai e minha mãe não eram leitores. Mas essa minha tia, que vivia com a gente, ela era bastante leitora, e tal, tinha vários livros de infante-juvenil. Assim, eu me lembro que o primeiro livro que eu li foi o Açúcar Amargo e depois que eu li, eu praticamente devorei toda a série. Assim, eu gostei bastante. Desde então eu sempre li muito, ultimamente tenho lido mais livros técnicos. Mas sempre gostei muito de ler.

A participante 2 expõe que, desde a infância, desenvolveu uma boa relação com a leitura. Para isso, contou com a participação da tia, dado que seus pais não eram leitores. A convivência com essa leitora foi crucial, o que confirma Machado (2016), para quem a constituição de uma boa relação com a leitura é aprendida com as pessoas a nossa volta, visto que ela é cultural, não natural ao homem. Outro aspecto interessante foi que o livro apresentado pela tia marcou sua trajetória, mostrando os

impactos dos livros aos quais se tem acesso, sobretudo quando facilitado pela ação do mediador.

A explanação da professora 3 enfatiza a sua aversão à leitura na adolescência, tendo começado uma atividade leitora mais intensa somente após iniciar a docência, junto à necessidade de trabalhar com a literatura em sala de aula:

**Prof. 3:** Para falar a verdade? Na minha adolescência eu não gostava muito de ler. Mas, com o tempo eu fui obrigada a ler. Você tem que ler, né? Como você vai dar uma aula de literatura se você não conhece a obra? Comecei a ler depois da faculdade. Não tive quem incentivasse, minha mãe e meu pai são analfabetos, não tinham livros. Eu lia a série Vagalume, nem sei se existe mais, que eu ganhei uma coleção, eu lia e devorava. Eu ganhei porque escrevi para uma editora e eles me mandaram. [...] nem na faculdade eu estava ainda. O livro que marcou muito foi o Zezinho, o Dono da Porquinha Preta, que até hoje eu falo para a bibliotecária, alguém tem que ler, cadê esse livro? Não existe mais? Um livro que eu li obrigada na faculdade foi O pequeno príncipe, eu odiei. Na época, eu não estava preparada para entender. [...]

Os dados apresentados pela professora 3 explicitam novamente que o docente de Língua Portuguesa, muitas vezes, não teve a convivência com pais leitores ou mesmo com materiais escritos em sua infância. Logo, esses resultados apresentam a importância de a escola assumir o papel de promotora da leitura e facilitadora do acesso às obras.

Além disso, a professora menciona livros com os quais se identificou bem como aqueles com os quais não teve afinidade alguma. É curioso notar que o livro lido na infância ainda ecoa no desejo da professora, uma vez que o busca na biblioteca de sua escola e se reporta a ele como objeto de valor. Por outro lado, trata o clássico como algo dispensável, sem importância para si e, talvez, também para seus alunos.

Nesse sentido, tem-se um dado que coincide com a pesquisa de Batista (1998), ao apontar que o professor nem sempre adquire na escola a competência leitora necessária para a leitura de algumas obras literárias. Desse modo, ao adentrar a

faculdade, depara-se com obras consideradas como legítimas, mas não consegue apropriar-se de condições de leitura para compreendê-las e apreciá-las.

A professora 4 quando indagada se considera uma leitora, afirma que sim, e que começou a ler porque a sua profissão o exige:

**Prof. 4:** Devido a minha disciplina. Eu gosto, sempre que possível, eu estou lendo. Eu me tornei leitora através da minha profissão, de imediato eu achei que eu tinha por obrigação, quando me tornei professora de português. Para eu cobrar eu tinha que saber o que eu estava fazendo. [...]

O depoimento dessa participante enfatiza um elemento muito importante que é o reconhecimento do seu papel social frente ao desafio da formação de leitores, entendendo que este implica ser uma leitora. Contudo, remete à leitura como mais uma atividade escolar obrigatória.

Nesse sentido, a leitura como atividade recorrente deu-se apenas no exercício da profissão, o que comprova a inexistência de uma relação com a leitura mais afetiva e subjetiva. A esse respeito Batista (1998) aponta que muitos professores realizam leituras visando apenas ao trabalho na escola, mostrando sua relação escolar com a leitura e orientada pela busca de novos saberes.

A professora 5 não explicita de fato como se deu sua história com a leitura, pois de início já enfatiza sua pouca leitura:

**Prof. 5:** Leio muito, né? De acordo com o que dá tempo. Trabalhando em sala de aula não dá para ler muito os livros que eu gostaria de ler. Eu sempre gosto de estar lendo, estar interagindo com os meus filhos e com os alunos, eu leio bastante com eles, né? Aqui em sala de aula.

A justificativa para sua pouca leitura está enraizada na sua profissão, que ocupa boa parte do seu tempo, não sobrando momentos para dedicar-se às leituras de sua

preferência. Deste modo, observamos novamente um dos dados destacados por Batista (1998), que diz respeito ao fato de que o professor de Língua Portuguesa é um leitor de obras escolares. Desse modo, compreende-se que a professora 5 lê em decorrência das atividades de sala de aula, mas, fora dela, não mantém uma relação com a leitura.

A professora 6, semelhante ao que ocorre com o depoimento da sua colega, parece ter pouco apreço por relatar sua relação com a leitura:

**Prof. 6:** Desde criança, foi lendo gibis. Foi através do meu irmão, ele gostava da Disney e eu também peguei. Comecei a me dedicar à leitura e gostei.

A participante vincula sua formação leitora a certa restrição material – os gibis – e menciona algo que tem se mostrado fundamental: a presença de um mediador, no caso, o irmão.

A professora 7 enfatiza o papel dos docentes na sua formação leitora, contudo não expõe nenhum em especial. Além do mais, enfatiza que, no período em que estava na adolescência, os recursos de entretenimento eram mais restritos em relação ao que se tem hoje.

**Prof. 7:** Através do incentivo dos meus professores.

**Pesquisadora:** Tem algum momento significativo na escola? Um professor que indicou um livro, algo assim?

**Prof. 7:** Não, especificamente não. Era uma forma que eu tinha de passar o tempo na época de adolescente, era a leitura.

Conforme se observa, a professora 7, apesar de mencionar o papel mediador dos professores, não se refere a nenhum em especial nem a um evento mais específico em que a leitura tenha tomado um lugar de importância. Sendo assim, é possível

considerar que, como no caso exposto, nem toda mediação assume maior relevância, não se fixando, assim, numa memória afetiva.

Na mesma linha, a professora 8 enfatiza o protagonismo dos educadores em sua formação, mas, ao contrário da participante 7, recorda-se com exatidão o momento em que a leitura passou a ser uma atividade mais recorrente em sua vida, relatando sua participação em um projeto de leitura pertencente a sua escola, levando-a a escolher ser professora de Língua Portuguesa.

**Prof. 8:** Já faz tempo, assim, que eu comecei a gostar de ler. Acho que eu estava na 8ª série, mais o menos, aí eu comecei a ler bastante. Daí foi o que me incentivou a fazer Letras, porque comecei a gostar da literatura, essas coisas.

**Pesquisadora:** Foi algum professor?

**Prof. 8:** Foi a professora M., me ajudou bastante, participei do projeto dela.

Essa participante, portanto, tem a leitura como motivação para a escolha de sua profissão, não o contrário, isto é, como as demais, para quem a leitura é uma imposição do trabalho.

A professora 9, apresenta-se indecisa diante de sua postura como leitora:

**Prof. 9:** Eu gosto de ler, mas quase não tenho tempo de ler.

**Pesquisadora:** E na sua infância, adolescência?

**Prof. 9:** Gostava de ler.

**Pesquisadora:** Alguém te incentivou?

**Prof. 9:** Não, que eu me lembre, não. Foi uma coisa que eu sempre gostei mesmo.

**Pesquisadora:** E seus pais liam, professores?

**Prof. 9:** Não, que eu me lembre, não.

O discurso da participante 9 oscila entre ter a leitura desde “sempre” em sua vida, como algo que aprecia, mas para o que não dispõe de tempo para realizar. Para Pennac (1993) quando se coloca a falta de tempo como motivo para não ler é porque a vontade não está lá. A vida é um entrave permanente à leitura, pois todos, desde crianças a adultos têm seus afazeres. Logo, o valor dado à leitura parece ainda não ter sido constituído propriamente, o que a leva a não explorar elementos da sua história com a leitura, respondendo à questão de modo genérico.

Por fim, temos as alegações da professora 10:

**Prof. 10:** Então, eu acho que a leitura começa em casa. Eu acho que o despertar da minha leitura foi quando o meu pai contava histórias para mim, porque todos os dias eu pedia para que ele contasse histórias. Naquela época falava muito do Pedro Malazartes, e daí ele ia contando a história. Na verdade, no outro dia eu sentava no colo dele e falava: - repete para mim a história que você contou ontem. Então, era sempre as mesmas histórias. O meu pai, como era professor, me incentivou muito. Eu pedia livros de histórias para ele, queria ler gibi, e ele ia para I. e trazia livros de histórias infantis. [...]. Daí eu comecei a ler aqueles livros, Sabrina, Júlia, como era menina gostava muito daquele tipo de leitura. Então, a partir eu descobri que nos livros tinham várias histórias interessantes. [...]

A história com a leitura dessa docente teve início por meio da literatura oral, sendo marcada pelo afeto entre pai e filha, que compartilhavam narrativas. Mas essa participante também dispunha do contato com material impresso, dado que ressalta que ganhava livros na infância. Assim, apenas essa participante citou que o pai era leitor, e ainda formado em um curso de Ensino Superior.

#### 4. CONCLUSÃO

Como resultados, observou-se que poucas professoras se tornaram leitoras na infância, dado que explicitaram que vêm de famílias onde não havia leitores, ou que passaram longos períodos da escolarização sem que tivessem criado uma boa relação com a leitura.

Quanto aos responsáveis por tornarem-se leitoras, as respostas basicamente apresentaram duas instituições: a escola (básica, superior ou na condição de professoras) e a família. Logo, percebe-se que a maior parcela das docentes não atribuiu a nenhuma pessoa em específico a sua formação leitora, pois esta se deu a partir do papel social e profissional que ocupa.

Os caminhos percorridos por cada uma na constituição como leitora mostraram-se diferentes em alguns pontos e semelhantes em outros. Contudo, algumas professoras, em seu depoimento, passaram a impressão de que veem a leitura apenas como obrigação, evidenciando que ainda não têm vínculo efetivo e afetivo com tal prática letrada.

A leitura envolve uma relação também afetiva, que, muitas vezes, é deflagrada a partir da mediação realizada por alguém que se coloca como elo entre leitor e texto. Em vista disso, observa-se que lacunas se abrem tanto no seio da família quanto na educação básica, havendo a necessidade de a escola e, posteriormente, a faculdade supri-las.

Nesse sentido, este trabalho ressalta que a escola, apesar de suas falhas, é o local propício para a formação de leitores, já que as crianças e jovens a frequentam por um longo período. Mas, cabe também à universidade não se abster de tal tarefa. Por isso, trata-se de um desafio que abrange todo o segmento educacional.

## REFERÊNCIAS

- FORMIGA, Girlene M.; INÁCIO, Francilda A.; BARBOSA, Socorro de Fátima P. Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. *Revista Principia*. João Pessoa, n. 28, p. 169-177, dez. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/389-1228-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 13 maio 2019.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 27, p. 01-26, 1998.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MACHADO, Ana Maria. *Ponto de fuga: conversas sobre livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009a.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009b.
- SILVA, Ezequiel T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2003.