

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

LUANA DE ARAÚJO CARVALHO

**FORMAÇÃO DE LEITORES E FORMAÇÃO DE ROFESSORES:
MEMORIAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E DE
PESQUISA**

MARIANA
2013

Luana de Araújo Carvalho

**FORMAÇÃO DE LEITORES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
MEMORIAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E DE
PESQUISA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
como exigência parcial à obtenção do Título de
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação (Mestrado) da Universidade Federal
de Ouro Preto, sob orientação da Prof. Dr.
Hércules Tolêdo Corrêa

Mariana
2013

À minha família

Ao Hércules Corrêa e

Aos graduandos do curso de Pedagogia do CEAD - UFOP.

Meus agradecimentos:

ao Hércules Tolêdo Corrêa, mais que orientador, amigo. Obrigada pela acolhida. Agradeço também pelas orientações consistentes, aprendizagem e pelo exemplo de homem e Mestre que muito me inspirou e ainda inspira;

à Zélia Versiani e Célia Nunes, pelas palavras sábias que se fizeram presentes, pelas indicações bibliográficas e contribuições dadas no “exame” de qualificação;

aos graduandos do curso de Pedagogia do CEAD - UFOP que com carinho escreveram e compartilharam comigo suas memórias de leitura. Agradeço por disponibilizarem e por possibilitaram a realização deste estudo;

aos colegas de mestrado, agradeço o carinho, em especial a Ana Paula Cordeiro e a Dayana Matos, amigas, companheiras de percurso;

aos moradores da república Via Láctea que sempre me acolheram com muito carinho na cidade de Mariana/MG;

ao Cláudio Mendes pelo incentivo;

aos colegas do grupo de estudo, Linguagem na Contemporaneidade e MULTIDCS agradeço o apoio;

à minha mãe Maria Aparecida, ao meu pai Francisco Woods e à minha avó Lourdes, por terem me proporcionado condições de trabalho, pelas palavras sempre motivadoras e por compreenderem pacientemente esse momento de dedicação aos estudos;

à Sarah e Pedro, meus irmãos, pelo incentivo e apoio de sempre;

ao Silvério Prado, companheiro em todos os momentos, obrigada pela compreensão. Agradeço também pela ajuda na elaboração dos gráficos.

aos colegas do PNAIC, em especial a Gláucia, Edemar e Maria Célia, que sempre dispuseram a me ajudar;

à UFOP, pelo apoio financeiro durante todo o desenvolvimento desta pesquisa;

enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

Esta é uma obra escrita a muitas mãos, inspirados em muitas fontes e que não só
mistura ritmos e estilos, como também embarça, volta e meia embaralha,
inúmeros percursos.
Inês Signorini

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a formação de leitores de graduandos do curso de Pedagogia do CEAD-UFOP. De forma mais específica, buscamos compreender como esses graduandos se constituíram leitores e quais as principais agências de letramento que os influenciaram nesse processo. Para tanto, foi solicitado um memorial de leitura para cada um dos alunos da disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV”, matriculados no segundo módulo do primeiro semestre de 2012. Nesse texto os alunos rememoraram e recontaram suas formações leitoras, abordando quais fatores mais os influenciaram em suas trajetórias. Utilizamos a abordagem qualitativa, analisando 112 memoriais produzidos por esses alunos de quatro municípios polos da parceria UAB/CEAD-UFOP: dois do estado da Bahia, Itanhém e Camaçari; e dois do estado de Minas Gerais, Lagamar e João Monlevade. Inicialmente, abordamos a leitura como prática cultural e como objeto de estudo do letramento. Em seguida, descrevemos a metodologia e os objetivos do presente trabalho, assim como seu delineamento, a fim de explicitar como ocorreram as análises dos memoriais, via “Grade de Mapeamento”. Esse instrumento possibilitou analisar a trajetória de leitura de cada graduando, bem como a formação leitora dos alunos por polo pesquisado. Posteriormente, para situar o objeto de pesquisa, apresentamos uma síntese do percurso histórico da EaD, do surgimento até sua consolidação na universidade em questão, assim como suas especificidades como modalidade de ensino. Constatamos que os alunos passaram a estabelecer uma correlação de formação leitora a partir do processo de alfabetização, ou seja, só quando aprenderam a decodificar o sistema notacional de escrita é que eles começaram a se considerar leitores. No que se refere à formação leitora dos graduandos, averiguamos que o professor foi o principal agente influenciador. Em seguida, a maioria dos alunos atribuiu à escola e à família as maiores influências. Bibliotecas e disposições individuais aparecem por último. Observamos também que o memorial de leitura solicitado em contexto de formação inicial possibilitou que os alunos ressignificassem suas práticas de leitura a partir do autoconhecimento potencializado pela narrativa memorialística.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Formação de professores. Memorial de leitura.

ABSTRACT

The present research aimed to understand the reader formation process of the undergraduate students of the pedagogy course of CEAD-UFOP (Centro de Educação Aberta e a Distância Universidade Federal de Ouro Preto, Open and Distance Education Center of the Federal University of Ouro Preto). More specifically we seek to comprehend how those graduating students constitute themselves as readers and which were the main literacy agents that influenced this process. Bearing this objective in mind, it was requested a reading memoir for each student of the “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” (“Language teaching and learning IV”) course, enrolled in the second module of the first semester of 2012. In this text the students remembered and retold their reading formations, commenting on which factor influenced their trajectories the most. We used the qualitative approach, analyzing 112 memoirs produced by those students of four cities which are UAB (Universidade Aberta do Brasil)/CEAD-UFOP centers: two of Bahia state, Itanhém and Camaçari; two of Minas Gerais state, Lagamar and João Molevade. Initially, we approached reading both as a cultural practice and object of literacy agent. In sequence we described the methodology and objectives of the present work, as well as its design in order to make explicit how the memoir analysis occurred, which was through “Mapping grid”. This tool allowed us analyze each student reading trajectory, as well as the literacy formation of the students by center. After, to locate the research object, we present a summary of the historic trajectory of EaD (Distance Education), from its origin to its consolidation at the University of UFOP, as well as its specificities as a education modality. We observed that students started to establish a reading formation link based on their literacy process, that is, only when they learned how to decode the writing notation system is that they considered themselves as readers. Regarding the reading formation of the graduating students, we noted that the teacher was the main influencing agent. Secondly, the majority of the students stated that school and family were the greatest influences. Libraries and personal inclines appeared in last. We also observed that the requested reading memoir regarding the initial formation process allowed the students to redefine their reading practices based on the self-awareness powered by the memorialistic narrative.

KEY-WORDS: Reader formation. Teacher formation. Reading memoir.

Lista de Gráficos, Mapas e Tabelas

- Gráfico 1 - Disposição individual Itanhém/BA
- Gráfico 2 - Disposição individual Camaçari/BA
- Gráfico 3 - Disposição individual Lagamar/MG
- Gráfico 4 - Disposição individual João Monlevade/MG
- Gráfico 5 - Influência familiar de pai/mãe Itanhém/BA
- Gráfico 6 - Influência familiar de pai/mãe Camaçari/BA
- Gráfico 7 - Influência familiar de pai/mãe Lagamar/MG
- Gráfico 8 - Influência familiar de pai/mãe João Monlevade/MG
- Gráfico 9 - Influência familiar de avós Itanhém/BA
- Gráfico 10 - Influência familiar de avós Camaçari/BA
- Gráfico 11 - Influência familiar de avós Lagamar/MG
- Gráfico 12 - Influência familiar de avós João Monlevade/MG
- Gráfico 13 - Influência familiar de irmão mais belhos Itanhém/BA
- Gráfico 14 - Influência familiar de irmãos mais velhos Camaçari/BA
- Gráfico 15 - Influência familiar de irmãos mais velhos Lagamar/MG
- Gráfico 16 - Influência familiar de irmãos mais velhos Lagamar/MG
- Gráfico 17 - Influência familiar (tio, tia, primos...) Itanhém/BA
- Gráfico 18 - Influência familiar (tio, tia, primos...) Camaçari/BA
- Gráfico 19 - Influência familiar (tio, tia, primos...) Lagamar/MG
- Gráfico 20 - Influência familiar (tio, tia, primos...) João Monlevade
- Gráfico 21 - Influência em escolarização infantil Itanhém/BA
- Gráfico 22 - Influência em escolarização infantil Camaçari/BA
- Gráfico 23 - Influência em escolarização infantil Lagamar /MG
- Gráfico 24 - Influência em escolarização infantil João Monlevade/MG
- Gráfico 25 - Influência em primeiras séries ensino fundamental Itanhém/MG
- Gráfico 26 - Influência em primeiras séries ensino fundamental Camaçari/BA
- Gráfico 27 - Influência em primeiras séries ensino fundamental Lagamar/MG
- Gráfico 28 - Influência em primeiras séries ensino fundamental João Monlevade/MG
- Gráfico 29 - Influência em séries finais do ensino fundamental Itanhém/BA
- Gráfico 30 - Influência em séries finais do ensino fundamental Camaçari/BA
- Gráfico 31 - Influência em séries finais do ensino fundamental Lagamar/MG
- Gráfico 32 - Influência em séries finais do ensino fundamental João Monlevade/MG
- Gráfico 33 - Influência em ensino médio Itanhém/MG
- Gráfico 34 - Influência em ensino médio Camaçari/BA
- Gráfico 35 - Influência em ensino médio Lagamar/MG
- Gráfico 36 - Influência em ensino médio João Monlevade
- Gráfico 37 - Influência intensa do processo de escolarização na formação do leitor nos quatro polos
- Gráfico 38 - Influência de outros interesses Itanhém/BA
- Gráfico 39 - Influência de outros interesses Camaçari/MG
- Gráfico 40 - Influência de outros interesses Lagamar/MG
- Gráfico 41 - Influência de outros interesses João Monlevade/BA
- Gráfico 42 - Acesso a algum tipo de biblioteca Itanhém/BA
- Gráfico 43 - Acesso a algum tipo de biblioteca Camaçari/BA
- Gráfico 44 - Acesso a algum tipo de biblioteca Lagamar/MG
- Gráfico 45 - Acesso a algum tipo de biblioteca João Monlevade/MG
- Gráfico 46 - Referência a professores Itanhém/BA

Gráfico 47 - Referência a professores positiva Camaçari/BA

Gráfico 48 - Referência a professores positiva Lagamar/MG

Gráfico 49 - Referências a professores positiva João Monlevade/MG

Mapa 1 - Territórios do estado da Bahia

Mapa 2 - Territórios do estado de Minas Gerais

Tabela 1 - Número de alunos matriculados na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” no CEAD - UFOP no estado da Bahia

Tabela 2 - Número de alunos matriculados na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” no CEAD - UFOP no estado de Minas Gerais

Tabela 3 - Distâncias dos polos (municípios) da capital do estado da Bahia

Tabela 4 - Distâncias dos polos (municípios) da capital do estado de Minas Gerais

Lista de abreviaturas e siglas

ABED:	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA:	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA:	Bahia
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD:	Centro de Educação Aberta e a Distância
DEAD:	Diretoria de Educação a Distância
DER:	Departamento de Estrada e Rodagem
EaD:	Educação a Distância
EF:	Ensino Fundamental
FaE/UFGM:	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH:	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M:	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
LDBN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LeCampo:	Licenciatura em Educação do Campo
MEC:	Ministério da Educação
MG:	Minas Gerais
MOODLE:	<i>Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NEAD:	Núcleo de Educação a Distância
PIB:	Produto Interno Bruto
PNUD:	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDH:	Relatório de Desenvolvimento Humano
Saeb:	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED:	Secretaria de Educação a Distância
TDIC:	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB:	Universidade Aberta do Brasil
UFGM:	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP:	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 REFERENCIAL TEÓRICO	06
1.1 Pensando a leitura	06
1.2 A leitura como prática cultural: uma abordagem sócio-histórica.....	08
1.3 Práticas de leitura: objeto de estudo no campo dos letramentos.....	15
1.4 Dos letramentos escolares ao letramento acadêmico.....	23
2 METODOLOGIA.....	29
2.1 Objetivos da pesquisa	29
2.2 Delineando o estudo	29
2.2.1 A solicitação dos memoriais de leitura na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” no curso de Pedagogia de EaD - UFOP.....	30
2.3 A escolha da metodologia e dos instrumentos de pesquisa.....	31
2.3.1 Memoriais de leitura	34
2.4 Campo da pesquisa.....	35
2.4.1 O curso de Pedagogia a distância do Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP	35
2.4.2 A escolha dos sujeitos pesquisados	39
2.4.3 Os memoriais de leitura coletados na disciplina “Ensino de Aprendizagem e Linguagem IV” no curso de Pedagogia do CEAD/UFOP.....	40
2.4.4 A organização do <i>corpus</i> coletado por meio dos memoriais	42
2.4.4.1 A escolha dos polos.....	43
3 ANÁLISE DE DADOS	47
3.1 As principais agências de letramento: categorias consideradas na pesquisa sobre formação de leitores	49
3.1.1 Disposição individual.....	51
3.1.2 Influência familiar.....	54
3.1.2.1 Influência familiar de pai e mãe	55
3.1.2.2 Influência familiar de avós	59
3.1.2.3 Influência familiar de irmãos mais velhos	61
3.1.2.4 Influência familiar positiva (tio, tia, primo...).....	62
3.1.3 Influência da escola.....	64

3.1.3.1 Influência da escolarização infantil.....	66
3.1.3.2 Influência das primeiras séries do Ensino Fundamental	79
3.1.3.3 Influência das séries finais do Ensino Fundamental	72
3.1.3.4 Influência em Ensino Médio	75
3.1.4 Outras influências	78
3.1.5 Acesso a bibliotecas.....	80
3.1.6 Influência do professor	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Assim o desafio de constituir a minha história intensificando os resgates, procurando testemunhas e documentos e agora tenho a generosidade de compartilhar (...) Desenvolver este trabalho foi gratificante e enriquecedora, pois representar uma maneira de revisar a minha vida (...) levou-me a pesquisar sobre mim, redescobrir fotos já esquecidas, porém significativas para o meu crescimento (...) Nesta expectativa (...) uma biografia, não in memoriam, mas em processo (...) (BA 052)

Pela primeira vez em minha vida escrevo um memorial. Desafio nada fácil (BA 054)

Um memorial, produzido para expor as minhas experiências vividas como leitora e produtora de textos, processo que contribuiu muito para minha aprendizagem, a fim de analisar os sentimentos gerados a partir desse momento, num trajeto iniciado ainda na infância quando cursei a pré-escola aos 6 anos de idade (BA 062)

Lembrar de experiências (...) é um processo bem difícil (...) um grande esforço (...) porque tem coisas que não gostaria de lembrar (BA 068)

Ao relacionar minhas experiências do passado, sei que é possível criar expectativas em relação ao meu engajamento no mundo acadêmico (BA 004)

Relembrar o passado é voltar a um tempo atrás e viajar em recordações que muitas vezes vivem ocultos em nossa memória. É despertar em nosso ser saudades, tristezas, alegrias... Muitas vezes ao retroceder a um tempo distante, damos risadas até mesmo de algo que nos fez chorar, mas é nesse passado que guardo doces recordações de minha infância, mas isso não é algo tão distante assim. (BA 022)

(...) objetivo resgatar na história fatos e acontecimentos que possam justificar a minha trajetória de formação de leitora desde o primeiro contato com o mundo da leitura até os dias atuais (MG 322)¹

Esses são alguns excertos que retiramos dos memoriais de leitura, instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Fragmentos que apontam o potencial deste gênero discursivo como instrumento de autoconhecimento e rememoração que possibilita àquele que o escreve dar sentido aos fatos vividos em sua história pessoal. Esta forma de historização é defendida por Roger Chartier e Pierre Bourdieu, em 1998, como forma de assegurar as análises de pesquisas sobre as práticas culturais e em especial, de leitura. No debate “A leitura: uma prática cultural”, os estudiosos demonstrando que, como pesquisadores e leitores pertencentes à uma cultura, ou seja, consumidores de produtos e

¹ Todos os excertos transcritos nesta dissertação estão conforme foram apresentados nos memoriais.

práticas culturais, “corre-se o risco de investir todo o conjunto de pressupostos inerentes à posição de lector em nossas análises das leituras, dos usos sociais da leitura, da relação com a escrita e das escritas com as práticas” (p. 232). Chartier acrescenta a ideia de Bourdieu (seu debatedor) salientando que ao atribuímos nossos pressupostos, continuaremos projetando uma universalização do ato de ler, como se a leitura acontecesse de uma única maneira e como se a relação do leitor com o texto também fosse única. Ambos os estudiosos afirmam que é necessário compreender as situações de leitura, em sua complexidade, considerando a capacidade individual e coletiva, isto é, cultural, do ato de ler. Uma das maneiras de compreender e analisar estas práticas, é por meio de sua historização individual. Como defende Chartier (1985), “Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente” (p. 233). Marildes Marinho (1998) também afirma que

construir e recontar a história das práticas culturais de leitura de segmentos sociais variados significa desestabilizar representações e criar um campo de visibilidade das condições de produção dos discursos e de legitimação de determinados usos e comportamentos ditos letrados (p. 17)

Partindo do pressuposto e da importância de se conhecer como as práticas culturais vão sendo apropriadas por diversos sujeitos e como esses a concebem é o objetivo desta pesquisa. Buscamos conhecer como os alunos do curso de Pedagogia do CEAD - UFOP se constituíram leitores e quais foram as principais agências de letramento que contribuíram para a sua formação. É necessário frisar que pautamos em estudos como o de Kleiman (1995) e Lahire (1997) para embasarmos quais agências de letramento seriam analisadas neste trabalho, consolidando em: disposição individual; influência familiar; escola, biblioteca e professor. Optamos por trabalhar com algumas turmas do curso de Pedagogia do CEAD, pelo fato de esta licenciatura ser ainda recente na universidade e também por ter sido pouco estudada, bem como por ser integrada por alunos que, após o período de preparação para a entrada no campo de trabalho, atuarão como possíveis promotores de leitura e escrita.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos: referencial teórico, metodologia, análise de dados e as considerações finais. Na primeira parte, que também se subdivide em quatro seções abordaremos os estudos sobre a leitura. Em “Pensando os estudos sobre a leitura” delinearemos as principais concepções de leitura que tendem a guiar

pesquisas e o ato de ler, tendo Maria José Coracini (2005), Magda Soares (2008), Michèle Petit (2001), Aracy Martins e Zélia Machado (2011) e José Horta Nunes (1994), como precursores deste estudo. No subitem seguinte, “A leitura como prática cultural”, trataremos dos estudos que atribuem o ato de ler como prática cultural embasadas, em sua maioria, pelos estudos da Sociologia e História. Essa perspectiva, movida pelas discussões pós-estruturalistas, considera tanto o “contexto cultural” em que o sujeito leitor está inserido, quanto sua disposição individual. Pierre Bourdieu (1998, 1996[1985], 2010[1998]), Roger Chartier (1990 [1988]), Jean-Marie Goulemot (1996 [1995]), Jean Hébrard (1996[1995]) são importantes expoentes dessa abordagem. Em suas investigações, eles demonstram, por exemplo, como as condições sociais delineiam as concepções dos leitores, assim como tendem a estruturar suas formas de ler, as quais se cristalizam em práticas de leitura (HORIKAWA, 2006, p. 1-10). No terceiro momento deste capítulo “Práticas de leitura: objeto de estudo no campo do letramento” discorreremos sobre os letramentos e seus novos estudos, ressaltando as contribuições de autores como Magda Soares (2003, 2008, 2010a, 2010b), Brian Street (2003, 2007, 2010), Shirley Heath (1982), Hércules Corrêa (2008, 2012a, 2012b, 2012c), Angela Kleiman (1995, 2008), Maria do Socorro Oliveira (2008), Roxane Rojo (2009, 2012), Maria Zélia Versiani Machado (2003 e 2010) e Aracy Martins (2005). Em seus estudos, eles abordam as diferentes ênfases e características dos letramentos. Por fim, no último subitem “Dos letramentos escolares aos letramentos acadêmicos” discutimos as práticas de leitura como objeto de estudo dos novos letramentos, do letramento escolar ao letramento acadêmico, contando com os subsídios de pesquisadores como Vera Masagão Ribeiro (2003), Adriana Fischer (2008), Kaluana Bertoluci (2009) e Raquel Fiad (2011). Buscamos delinear os contornos e a trajetória da formação leitora dos graduandos pesquisados e compreender como as práticas de leitura são difundidas e consolidadas para os sujeitos estudados.

No segundo capítulo da dissertação, referente à metodologia, delineamos quatro aspectos importantes: primeiramente os objetivos de nossa pesquisa de mestrado, pautando-se na necessidade de se conhecer a formação leitora dos graduandos do curso de Pedagogia do CEAD - UFOP e buscando, por meio das lembranças de suas leituras, responder às seguintes questões: Como eles se constituíram como leitores? e Quais foram as principais agências de letramento que influenciaram e determinaram e em alguma medida, seus discursos de leitores?.

Posteriormente discutimos “A escolha metodológica e dos instrumentos”, que se fundamentou na necessidade de contemplar o *corpus* pesquisado de forma qualitativa, pretendendo conhecer as formações desses leitores não apenas baseados em percentuais estatísticos de influência, frequência e acesso, mas compreender como os alunos viam sua formação de leitores, como eles as narram, quais os aspectos apontados e silenciados em seus textos e quais agências consideravam importantes para suas trajetórias. Pesquisadores como De Certeau (2011 [1990]), Abrahão (2011), Myrian Santos (2003), Michael Pollak (1989, 1992), Honório-Filho (2011) e Lechner (2006) balizaram essas discussões sobre a memória como fonte de rememoração. Já as pesquisadoras Maria Passeggi (2011) e Magda Soares (1991) auxiliaram nas discussões específicas sobre os memoriais de leitura, como gênero discursivo que potencializa a ressignificação das práticas de leitura dos autores, que passam a ser protagonistas de sua própria história. Em seguida descrevemos o “campo de pesquisa”, percorrendo a trajetória histórica da EaD no Brasil e consolidação do CEAD na universidade em questão. Estes estudos foram realizados à luz de pesquisadores como Alves (s.d); Dias e Leite (2001), Lévy (1999), dentre outros. Expomos também neste momento os critérios de seleção dos polos e das disciplinas do curso de Pedagogia que participaram desta pesquisa na disciplina de “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” dos polos de Itanhém/BA, Camaçari/BA, Lagamar/MG e João Monlevade/MG.

No terceiro capítulo, apresentamos a descrição e análise dos dados dos memoriais de leitura coletados durante a pesquisa. Buscamos compreender como as práticas de leitura e a formação leitora dos sujeitos pesquisados foram constituídas ao longo do tempo e em espaços distintos. Bernard Lahire (1997) e Angela Kleiman (1995), nos forneceram ferramentas teóricas e metodológicas para elucidar e entender quais elementos influenciaram a formação das práticas leitoras dos graduandos possibilitando a constituição de perfis dos polos analisados.

No quarto capítulo, “Considerações finais”, discorremos sobre os principais apontamentos trazidos por este trabalho. Consideramos que esta pesquisa sobre formação de leitores no contexto de formação de professores levanta questionamentos importantes para se considerar sobre as agências de letramento e a constituição dos futuros professores enquanto leitores, assim como possibilitou com que os alunos do curso de Pedagogia do CEAD - UFOP ressignificassem suas práticas, possibilitando refletir sobre sua (futura) prática como docente - (futuro) orientador de leitura, como relata Nóvoa sobre a profissão docente

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1997, p. 9)

É nesta perspectiva que Nóvoa (1997) atribui a discussão do processo identitário da profissão docente. Esse, para o pesquisador, parte do pressuposto - e nós concordamos com ele - de que, mesmo com o processo de uniformização e racionalização de alguns estudos relativos à prática pedagógica e ao ensino compreendemos, que “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15). Ao partirmos deste panorama e aprofundando um pouco mais nos estudos sobre a formação de professores, sustentados ainda por António Nóvoa, consentimos com o princípio dos três AAA, fundamentado pela perspectiva do processo identitário. A de Adesão, ao considerar que o professor sempre faz adesão a princípios, valores e projetos. A de Ação, pois as escolhas das ações docentes e suas maneiras de agir estão sempre ligadas a decisões de foro profissional e pessoal, ou seja, as experiências anteriores “marcam” a postura pedagógica do docente. E por último A de Autoconsciência, pois, segundo o pesquisador, esta é a última análise, o processo de reflexão no qual o professor toma como alicerce a sua própria ação. Partindo dessa perspectiva, podemos atribuir a constituição da identidade docente como um movimento socioeducativo, de constante construção e reconstrução identitária.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Pensando os estudos sobre leitura

Saber o que é leitura seria saber o que se pensa sobre a formação.

Ludmila Andrade²

Os estudos sobre leitura, segundo Coracini (2005), apresentam e, por vezes, fundamentam-se em duas concepções bastante distintas do que vem a ser o ato de ler: por um lado, estão aqueles que concebem a leitura como decodificação e, por outro, os que a entendem como interação. Para os adeptos da primeira concepção, o autor dá um sentido único ao texto, cabendo ao leitor a tarefa de descobri-lo e desvendá-lo. O signo verbal é interpretado como uma estrutura imóvel, não maleável e não mensurável. Tal perspectiva influenciou e ainda influencia, para citar apenas um exemplo, o ensino de Português e Literatura em sala de aula, o que pode ser notado neste típico questionamento feito pelos professores aos alunos: “O que o autor do texto quis dizer?”. Já na segunda concepção, a leitura vai além de um simples deciframento passivo de sentido, sendo compreendida como uma ação ativa dos sujeitos que dela participam: autor, texto, leitor. A leitura, como sublinha Coracini (2005), seria constituída por

um processo que coloca o leitor em frente do autor, do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s). (p. 21)

O autor deixaria marcas de intenções em sua escrita que possibilitariam uma efetiva interação do texto e do leitor. Podemos dizer que o leitor é um sujeito ativo pelo fato de que ele estabelece, durante o processo de leitura, a interação de sentidos. Petit (2001) afirma que “a leitura sempre produz sentido, mesmo para leitores pouco assíduos, que, embora não dediquem muito tempo a essa atividade, sabem que algumas frases encontradas em um livro podem influenciar no rumo de uma vida” (p. 32 - tradução

² ANDRADE, Ludmila Thomé. *Professores- leitores e sua formação: transformação discursiva de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

nossa)³. Essa autora salienta também que a leitura auxilia o sujeito leitor na construção de si mesmo, algo que tende a potencializar sua emancipação e, conseqüentemente, promover uma maior democratização. Nas palavras dela:

Efetivamente, relacionar a leitura e democratização, é de certa forma, uma velha história, na qual ecoa preocupações recorrentes já no século XIX e que remotam, ao menos, ao Iluminismo: sem a emancipação dos cidadãos, a qual conduziria à instrução e ao acesso aos livros, sem a atitude de julgar por si mesmo e publicamente - sem diretivas alheias -, não há regime democrático (p. 103 - tradução nossa)⁴.

Magda Soares (2008), na mesma linha de Petit (2001), também enfoca a questão da democracia e sua relação com o letramento. Este seria uma via possível para uma “distribuição [mais] equitativa de bens materiais e simbólicos” (p. 17), isto é, para a constituição de uma democracia pautada, de fato, em um princípio de justiça marcadamente não discriminatório. É necessário frisar que a leitura, nessa acepção, é tomada como um bem simbólico fundamental para a formação plena e promoção cultural dos sujeitos leitores (SOARES, 2008, p. 17-20).

Compreender a leitura dentro de uma perspectiva que não abandone as discussões político-culturais, implica pensá-la como um objeto complexo. Nele estariam enredadas uma série extensa de relações: a produção do texto, seu acesso, a forma como é lido, o modo pelo qual é apropriado, dentre outros elementos pertencentes à cultura escrita (MARTINS e MACHADO, 2011, p. 9-16). Tal complexidade é acrescida (ainda mais) quando se considera, analiticamente, seu aspecto interdisciplinar - daí a importância de diferentes campos de pesquisa para os estudos das práticas leitoras (NUNES, 1994, p. 13-23).

É partindo, pois, do princípio de que a leitura faz parte dessa rede de inter-relações que nosso trabalho será desenvolvido. O objetivo principal dele é conhecer, por meio de narrativas, as principais agências de letramento (instâncias como escola, família, biblioteca, etc.) que contribuíram para a formação leitora de alguns sujeitos⁵.

³ “*la lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco assíduos, que si bien no dedican mucho tempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida*” (PETIT, 2001, p. 32)

⁴ *Efectivamente, relacionar lectura y democratización es en cierta forma, una vieja historia en la que se escucha el eco de preocupaciones que recorren el siglo XIX y que se remotan por lo menos a la Ilustración: sin emancipación de los ciudadanos a la que deberían conducir la instrucción a el acceso a los libros, sin la aptitud para juzgar por sí mismo y publicamente, sin directivas ajenas, no hay regímenes democráticos.* (PETIT, 2001, p. 103)

⁵ Sujeitos participantes da pesquisa, graduandos do curso de Pedagogia da EaD - UFOP.

Antes, porém, é necessário determinar o caminho que percorreremos neste capítulo e, além disso, elencar as principais teorias que balizarão, direta ou indiretamente, as análises que faremos posteriormente.

Primeiramente, optamos por destacar as orientações que dão primazia aos aspectos culturais da leitura, embasadas, em sua maioria, pelos estudos da Sociologia e História. Essa perspectiva, movida pelas discussões pós-estruturalistas, considera tanto o “contexto cultural” em que o sujeito leitor está inserido, quanto sua disposição individual. Pierre Bourdieu (1998, 1996[1985], 2010[1998]), Roger Chartier (1990 [1988]), Jean-Marie Goulemot (1996 [1995]), Jean Hébrard (1996[1995]) são importantes expoentes dessa abordagem. Em suas investigações, eles demonstram, por exemplo, como as condições sociais delineiam as concepções dos leitores, assim como tendem a estruturar suas formas de ler, as quais se cristalizam em práticas de leitura (HORIKAWA, 2006, p. 1-10). No segundo momento desta seção, discorreremos sobre os letramentos e seus novos estudos, ressaltando as contribuições de autores como Magda Soares (2003, 2008, 2010a, 2010b), Brian Street (2003, 2007, 2010), Shirley Heath (1982), Hércules Corrêa (2008, 2012a, 2012b, 2012c), Angela Kleiman (1995, 2008), Maria do Socorro Oliveira (2008), Roxane Rojo (2009, 2012), Maria Zélia Versiani Machado (2003 e 2010) e Aracy Martins (2005). Em seus estudos, eles abordam as diferentes ênfases e características dos letramentos. Por fim, discutiremos a respeito das práticas de leitura como objeto de estudo dos novos letramentos, do letramento escolar ao letramento acadêmico, contando com os subsídios de pesquisadores como Vera Masagão Ribeiro (2003), Adriana Fischer (2008), Kaluana Bertoluci (2009) e Raquel Fiad (2011). Buscaremos delinear os contornos e a trajetória da formação leitora dos graduandos pesquisados e compreender como as práticas leitoras são difundidas e consolidadas para os sujeitos estudados.

1.2 A leitura como prática cultural: uma abordagem sócio-histórica

Roger Chartier, em *História cultural: entre práticas e representações* (1990a [1988]), define a leitura, tal qual o ato de escrever, como uma competência

culturalmente determinada⁶. Tomamos como ponto de partida dois modos de ver a relação entre leitura e cultura⁷. O primeiro refere-se à leitura como uma atividade cultural de decodificação. Como exemplo dele, podemos citar o período inicial da alfabetização de crianças, onde, no processo de aprendizagem das primeiras letras e das interações entre grafia e som, se ensina, ao aluno, a transformar/decodificar signos escritos em sons através de sistemas convencionados pela cultura. O segundo traz para a discussão preocupações que se reportam às atribuições de sentido que os sujeitos leitores oferecem aos textos em suas interpretações, complexificando um pouco mais o ato de ler, em comparação com o anterior. A leitura, nesse viés, interagiria mais fortemente com o contexto social, pois se parte do pressuposto de que toda interpretação é condicionada por conhecimentos e sistemas de significações preexistentes ao leitor, ou seja, dados pela cultura.

Mas esse leitor, à primeira vista unicamente influenciado pela cultura, é também um agente: ele constitui, com o material que lhe é oferecido, de antemão, pela sociedade, discursos que produzem, e não apenas reproduzem, a cultura ou, o que talvez seja melhor, a “realidade” a que pertence. Através desses discursos, que são “um modo de construir sentidos que influênciam e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2006 [1992], p. 50), compõem-se representações do mundo, representações textuais do mundo.

Diríamos que a história cultural proposta por Chartier permite-nos observar que um estudo sobre práticas de leitura pode favorecer o entendimento de “realidades” (de leitura) construídas em diferentes momentos e lugares, isto porque, por meio da prática, é possível chegar mais próximo ao *como* tais “realidades” foram discursivamente produzidas, pensadas e praticadas. Conforme o historiador francês sugere, para se estudar essas práticas de leitura, é preciso considerar a relação entre três aspectos intensamente interconectados: o texto (discurso), o objeto suporte (por exemplo, o livro) e a prática apoderada (prática cultural possuída). Seria impreciso investigar as práticas

⁶ Como postula Chartier (1990a): “uma sociologia das práticas de leitura [...] tem por objetivo identificar para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler – as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais –, e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação”. (p. 121)

⁷ Sabe-se que há diversos estudos no campo dos Estudos Culturais que censuram a terminologia Cultura no singular, como os estudos de Alfredo Veiga-Neto (2000), Marisa Vorraber Costa (2003), pois afirmam que esta ideia “transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis” (COSTA, M.; SILVEIRA, H.; SOMMER, Luis, 2003). Trabalhamos com o termo cultura no sentido restrito da palavra: atividades, modos, costumes, hábitos, crenças de um determinado grupo social.

de leitura por meio de apenas um dos três ângulos. A relação entre eles mostra que, na história, podem ser promovidas distintos modos de ler ou praticar a leitura: faz diferença saber como e onde o texto foi adquirido, qual é seu suporte (um livro, um bloco de notas, folhas avulsas), quais significados eram possíveis de ser imputados ao texto pelos leitores e quais as expectativas destes.

Junto dos estudos das práticas culturais que focalizam questões concernentes ao campo da linguagem, podemos situar as contribuições de Hébrard (1996 [1985]), para o qual a leitura uma arte de fazer que “se herda mais do que se aprende” (p. 36). Embora o autor não use o termo “representação”, ele associa a leitura a uma rede de representações e práticas enraizadas na comunidade, no grupo social ou na cultura em que o sujeito está inserido. Criticamente, ele vê a escola como um lugar onde o aluno adquire somente técnicas. O ensino de leitura, Hébrard nota, é guiado, ainda hoje, por procedimentos de memorização e repetição de maneiras de transformar signos verbais em sons. Os alunos aprendem a ler, são instruídos nas formas corretas de se fazer uma leitura, não nos modos possíveis de apreciá-la ou questioná-la:

[...] na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. *Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio da escrita as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato.* A rigidez da tecnologia pedagógica e a normatividade dos seus procedimentos de avaliação mascarariam, por si só, a diversidade dos resultados obtidos. (HÉBRARD, 1996, p. 37 – grifo nosso)

No grifo do excerto, está evidente a aceção do autor de que a leitura é mais herança do que aprendizado, e que a escola, quando passa apenas técnicas aos alunos, contribui para a ratificação e prolongamento desse quadro. A leitura, nesse sentido, está apoiada na “capitalização cultural” do sujeito, isto é, nos aprendizados adquiridos junto a seu grupo de vivência, por exemplo. Como ele mesmo afirma: a leitura atua mais como um “processo de confirmação cultural do que como motor de um deslocamento ou de uma progressão no mesmo campo” (HÉBRARD, 1996, p. 37). Apesar de defender firmemente essa ideia, Hébrard abre espaço para pensar casos em que sujeitos escapam das determinações sociais no processo de formação como leitor. Os indivíduos autodidatas são, para ele, um exemplo de pessoas que transpõem as práticas culturais dos grupos a que pertencem, nas palavras dele:

O autodidata testemunha não somente a possibilidade de aprender a ler, no sentido pleno do termo, mas também a necessidade de contar essa aprendizagem para dar-lhe a sua verdadeira dimensão, a de uma vitória contra a inércia das posições culturais, e desse modo, torná-la irrevogável. (HÉBRARD, 1996, p. 35)

Goulemot (1996 [1985]) trabalha com a noção de que leitura é uma prática produtora de sentido, focando a relação entre autor e leitor diante do texto. Para ele, as leituras são jogos de conotação em que os sentidos são produzidos no próprio ato de ler. Longe de ser um “acordo cultural”⁸ em que o autor e o leitor dariam os mesmos sentidos aos escritos, a leitura seria um campo relativamente livre para a constituição de significados diversificados e, por vezes, divergentes:

Ler é [...] constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. (GOULEMOT, 1996, p. 108)

Tal como Chartier e Hébrard, Goulemot mostra que a interação estabelecida entre texto e leitor vai muito além das palavras, sendo “sujeitada” por externalidades, o que o autor chama de “fora-do-texto”. Três campos são importantes para delimitar, minimamente, a área de atuação do “fora-do-texto”: a fisiologia, a história e a biblioteca. Em relação à fisiologia, Goulemot enfatiza que existem padronizações (ideológicas) das posições e atitudes do corpo no processo de leitura⁹. Para ele, há uma dialética entre a história do corpo e a história do livro, na qual se põe em questão a difícil interseção entre os planos individual e cultural:

[...] o corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição, pois revela atitudes – modelos, ou tipo (semelhantes aos modelos da distinção), de determinismo biológico, de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também de uma liberdade em que intervém, em uma medida que lhe é adequada e que não pode ser quantificada, o singular. (GOULEMOT, 1985, p.110)

A história - segundo campo do “fora-do-texto” -, em suas vertentes política e social, determina contextualmente a leitura. Esta sempre é guiada por vieses políticos, ideológicos e sociais temporalmente marcados. Tudo se passa como se a história

⁸ Termo utilizado pelo autor para tratar do sentido do texto dado pelo autor e do sentido criado pelo leitor.

⁹ Em uma busca rápida no Google, nosso “auxiliar de memória” (Corrêa, 2009), encontramos centenas de imagens de leitores sentados, com postura ereta, segurando o livro – como se essa fosse a maneira correta de se ler.

“trabalha[sse] aquilo que nós lemos” (GOULEMOT, 1985, p. 110). Já no tocante à biblioteca, o autor demonstra que toda leitura é comparativa, ou seja, que se relaciona com outros textos e leituras: “Ler será [...] fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido” (GOULEMOT, 1985, p. 113).

Em conclusão, para Goulemot (1985), quando se lê um texto, não se atribui a ele apenas um sentido proveniente de uma suposta compreensão autônoma do sujeito leitor, e sim de um significado vindos “tanto desse exterior cultural, quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido” (p. 115). E continua: “o que se trava na leitura: um dado e uma aquisição, as obrigações sem número do social, sob a ilusão da independência e da escolha, mas também alguns fragmentos de uma singular liberdade.” (p. 116).

Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995 [1989]), no livro *Discursos sobre a leitura* (1880-1980), ajudam-nos a compreender os modos pelos quais a leitura constituiu-se como um produto cultural no contexto francês. É importante determo-nos nesse estudo, ainda que rapidamente, pela razão de que ele expõe aspectos da cultura europeia que afetaram fortemente na formatação de algumas instituições brasileiras, especialmente a escola¹⁰. Os autores ressaltam o papel do pensamento da igreja Católica, dos bibliotecários e da escola na evolução e dinamização das práticas de leitura ou das práticas não leitoras.

Durante séculos, o discurso da Igreja¹¹ sobre a leitura foi o de que ela era uma prática perigosa, por isso instruíam os cristãos a não ler livros maus. Os julgamentos de “bom” e “mau” partiam do princípio de que, quando contradizia os costumes e dogmas

¹⁰ Podemos observar como nosso sistema escolar brasileiro foi muitas vezes influenciado pela cultura francesa. Um estudo de Lopes e Filho (2009) sublinha esta relação Brasil-França, que antecederam o final do século XVIII. Os pesquisadores discorreram sobre algumas influências desde a formação de professores até a organização do ensino da educação infantil à universidade. Apontemos algumas relações aqui, primeiro: sobre a formação e estrutura do sistema educacional brasileiro, podemos apontar como exemplo, a primeira Escola Normal de Minas Gerais, instituída na então capital mineira, na cidade de Ouro Preto. Para sua estruturação, foi enviado à França o professor Francisco de Assis Peregrino, para que aprendesse sobre a organização do sistema escolar francês e que ao regressar ao Brasil, propusesse uma nova reforma da instrução baseada nos modelos educacionais franceses. Segundo: os livros didáticos, que eram escritos em Francês até as primeiras décadas do século XX, onde reforçavam ideias da França como modelo para o Brasil. Terceiro: sobre a organização universitária, apontemos como exemplo a Universidade Federal de São Paulo, USP, que foi disposto por professores franceses na década de 30. E quarto aspecto, e nem por isso menos importante, a grandes relevâncias de autores franceses como, Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Jean-Marie Goulemot, Jean Hebrard, dentre outros citados nesta pesquisa.

¹¹ A Igreja foi uma instituição de grande influência na organização educacional. Lembremos dos jesuítas no século XVI. No artigo de Neto e Maciel (2008), *O ensino jesuítico no período colonial no Brasil*, é apresentado a estrutura e intuítos da escolas jesuítas no Brasil.

da Igreja¹², o livro não deveria ser lido. A Igreja tentou manter, mesmo no momento em que já existia uma alta porcentagem de pessoas alfabetizadas, o controle dos textos moralmente adequados e das formas legítimas de ler. Porém, com a expansão da indústria editorial, os livros foram disseminando-se e a Igreja não conseguiu perpetuar sua monitoração constante das práticas de leitura. Já no início do século XIX, a leitura - que, para a Igreja, deveria ser exclusivamente de caráter instrucional - passa a ser uma prática voltada também para o prazer, ganhando, assim, novos contornos e apropriações.

Com o aumento do poder do Estado e o domínio cada vez menor da Igreja na formação dos sujeitos no republicanismo europeu, a tarefa de formar cidadãos esclarecidos - portanto, leitores - torna-se uma obrigação da nação. A leitura ganha um novo modo - a leitura leiga. O Estado inicia a formação de indivíduos que atuariam como assistentes técnicos que encaminhariam os jovens para as “boas leituras”. Surgem os bibliotecários, isto é, o corpo técnico que iria “promover” a leitura e, ao mesmo tempo, proteger o patrimônio (as obras) dos leitores.

A leitura tornou-se pública, porém, permaneceu com seu caráter ideológico, pois o Estado ainda controlava essa prática, sobretudo por meio da aquisição do acervo e do controle do mercado de publicações. Outra questão complicadora referente à biblioteca era a falta de crédito destinada à compra de livros. A biblioteca possuía baixo investimento financeiro e, por esse motivo, continha apenas obras do Antigo Regime. Mas os frequentadores passaram a manifestar seu descontentamento, requerendo a atualização do acervo, bem como o direito de empréstimo domiciliar. Também pediram a criação da biblioteca ambulante. Somente depois de muitos embates é que suas reivindicações foram alcançadas. Com as novas características da biblioteca, a leitura passou a se difundir por vários lados e lugares, tornando-se uma prática também das massas burguesas. Ela também foi transformando-se em uma prática relacionada, cada vez mais, ao prazer e à informação (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

Por fim, chegamos à escola. De acordo com Chartier e Hébrard (1995), havia, na França, dois discursos: um da escola sobre a leitura e outro da leitura sobre a escola. O primeiro era produzido pelos profissionais e administradores da própria instituição, os quais defendiam que a escola possuía uma vocação natural para ensinar a leitura. Já o segundo avaliava se “a escola executava ou não sua tarefa” (p. 248). Considerando as

¹² Optamos trabalhar com o posicionamento da Igreja, diante as práticas de leitura neste estudo, pois nos estudos do discurso da Igreja, como aponta Anne- Marie Chartier e Jean Hébrard, existiram diversos posicionamentos sobre estas práticas (dos bispos, dos párocos, da imprensa católica, entre outros).

duas perspectivas e as ideias mobilizadas por elas, os autores demonstraram os percursos seguidos para que fosse instituída e legitimada uma escola que não ensinava propriamente a leitura, mas sim maneiras de ler influenciadas por e submetidas a interesses sociais e políticos.

Pierre Bourdieu (2010 [1998]) sublinha que a família, ao lado da escola, é responsável pela formação do gosto dos indivíduos. É a partir de dois conceitos centrais de seu pensamento que ele explica o surgimento e efetuação das práticas culturais na sociedade: o conceito de “capital cultural” e o de “*habitus*”. No contexto escolar, o “capital cultural” é acionado com o objetivo de compreender as diferenças nos desempenhos escolar de diferentes grupos sociais, e o “*habitus*” como uma forma de superar as inconveniências carregadas pelos hermetismos do objetivismo¹³ e do subjetivismo¹⁴, sendo, pois, uma tentativa de entrelaçar o estrutural e o individual, analiticamente.

De acordo com o sociólogo, o capital cultural pode ser encontrado em três estados: “incorporado”, “objetivado” e “institucionalizado”. O estado “incorporado” do capital “está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação” (BOURDIEU, 2010, p. 74), a qual acontece mediante a assimilação de “bens” socialmente valorizados, isto é, estruturalmente valorizados. Pela incorporação, os sujeitos adquirem disposições, como, por exemplo, a destreza de expressão e o domínio da linguagem. O estado “objetivado” ocorre por meio da aquisição de bens culturais, como a posse de livros ou de obras de arte. Já o estado “institucionalizado” refere-se à obtenção de certificados de competência, expedidos geralmente por instituições escolares, como o diploma. Qualquer desses três estados do capital cultural potencializa chances de alcançar benefícios, como acréscimo de capital econômico, social e simbólico, fundamentais para o entendimento de hierarquizações e de jogos de poder. Como argumenta Bourdieu, o capital cultural

não se adquire e nem se herda sem esforços pessoais, sem um longo trabalho de aprendizagem e de aculturação: tende a ser estreitamente correlacionado ao capital econômico do agente. (Revista *Cult*, 2012, p. 33)

¹³ M. Nogueira e C. Nogueira (2009, p. 19) afirmam que o objetivismo é a “tendência a reificar a ordem social, tomando-a como realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-las como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais” e o subjetivismo (M. NOGUEIRA E C. NOGUEIRA, 2009 [2004], p. 19)

¹⁴ Subjetivismo é a “tendência de ver essa ordem com produto consciente e intencional da ação individual” (M. NOGUEIRA E C. NOGUEIRA, 2009 [2004], p. 19)

Já o conceito de *habitus* bourdiniano é compreendido como produto das ações do condicionamento histórico e social do sujeito. Ou seja, o *habitus* é resultado das estruturas estruturantes do meio social em que o indivíduo social está inserido.

Para Bourdieu, uma das principais instituições responsáveis pela competência e formatação do gosto cultural são a família e a escolas. Imersos nelas, os sujeitos adquirem bens culturalmente legítimos e formatam um *habitus* específico. Na parte analítica, tentaremos por para funcionar esses conceitos, pois temos a hipótese de que eles são mecanismos interessantes para investigar as práticas de leitura de graduandos, bem como para entendê-las como problemas de cunho social em que estão implicadas tanto práticas culturais quanto práticas de consumo. Como Bourdieu, em um debate com Chartier, pontua:

(...) a cada vez que a palavra leitura for pronunciada, ela pode ser substituída por toda uma série de palavras que designam toda espécie de consumo cultural (...) este consumo cultural, que é apenas um entre outros, tem suas particularidades (BOURDIEU e CHARTIER, 1996, p.231).

1.3 Práticas de leitura: objeto de estudo no campo dos letramentos

A palavra letramento apareceu no Brasil em meados dos anos 1980. Primeiramente, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986. Logo depois, nos escritos de Leda Verdiani Tfouni, especificamente em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, datado de 1988. Neste mesmo ano, no artigo *Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita*, de Magda Soares. Por fim, em 1995, o termo também apareceu em *Os significados do letramento*, de Angela Kleiman (SOARES, 2010b). Apesar dessas várias aparições, letramento só foi dicionarizado no começo do século XXI - fato este que, ao contrário do que se pode imaginar, não estabilizou uma definição geral para o termo, isso pode ser notado, por exemplo, nas discussões dos usos (e abusos) do conceito de letramento nos variados estudos existentes atualmente. Indo nessa direção, Soares (2010b) mostra que se discute demasiadamente a respeito do conceito e da tradução de letramento, mas nunca se chega a uma anuência do que ele é, realmente. Como ela bem destaca:

[o] letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores (SOARES, 2010b, p. 56)

Letramento é uma tradução brasileira da palavra inglesa *literacy*. Outros países também traduziram, em meados da década de 80, o termo: em Portugal, *literacia*; na França *littératie* ou *littéracie*; nos países de língua espanhola, *literacidad*. Não detalharemos as questões sociais, políticas e culturais que envolvem essas diferentes traduções. No entanto, é interessante indicar que há especificidades em cada uma das representações e acepções atribuídas ao que nós, brasileiros, denominamos letramento. E é a essa última concepção que daremos atenção.

Soares (2010b), visando a esclarecer a ambivalência da terminologia no Brasil, elenca quatro pontos de vista diferenciados. O primeiro é o antropológico, que designa letramento como “práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010b, p. 56). Para a pesquisadora, essa tradução não é completamente correta, pois o que nela se chama de letramento deve ser compreendido, de fato, como *cultura escrita*. Brian Street e estudiosos dos “Novos Estudos sobre o Letramento” (NLS) são adeptos dessa perspectiva. O segundo é o da linguística, no qual letramento aparece como uma forma de marcar as características sociolingüísticas e psicolingüísticas capazes de distinguir a escrita (e também suas práticas) da língua oral. Essa ótica é adotada por Liliane Sprenger-Charolles e pelo grupo de pesquisa coordenado por ela, denominado *Équipe Littéracie* (SOARES, 2010b, p. 57). Um outro ângulo de análise é o psicológico, cuja meta é estudar o letramento a partir das “habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” (p. 57). David Olson e Geraldina Witter são importantes representantes dessa vertente. O quarto ponto de vista é aquele dos trabalhos que consideram o letramento em relação aos aspectos educacional e pedagógico, objetivando determinar

(...) as habilidade de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis - nacional, estaduais, municipais. Este é o sentido que tem *literacy* na linguagem corrente educacional nos países de língua inglesa, tal como se comprova na bibliografia sobre ensino da língua, nos currículos e nos programas (SOARES, 2010b, p. 57-58)

A essas questões, é importante acrescentar, ainda, que os estudos do letramento, da perspectiva pedagógico-educacional, contribuíram para que fossem levantados e

averiguados os impactos e usos da leitura e escrita¹⁵. Tal preocupação iniciou-se, principalmente, com a demanda de compreender fenômenos que pesquisas anteriores haviam contemplado muito pouco ou mesmo desconsiderado, como, por exemplo, as “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas [trazidas pela escrita], quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 1998).

No Brasil, a necessidade de se pesquisar as práticas de letramento surgiu com a difusão da alfabetização, quando, no final do século XX, as taxas de analfabetismo caíram. Os seguintes dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ilustram esse ponto: no ano de 1940, a taxa de analfabetismo da população de 15 a 69 anos era de 54%; em 1950, caiu para 50,3%; em 1960, para 39,5%; em 1970, para 33,6%; 1980, para 25,42%; em 1990, para 20,07%; em 2000, para 13,63%. O censo de 2010 também apontou uma nova decaída: segundo ele, hoje existem 9,6% de brasileiros analfabetos¹⁶. Como se observa, houve uma diminuição significativa nas taxas apresentadas pelo Censo nas últimas décadas. Em alguma medida, podemos dizer que, no período de 70 anos, um grande número de pessoas aprendeu a ler e a escrever e que, por consequência, a sociedade brasileira tornou-se mais centrada na escrita (grafocêntrica).

Junto com esse panorama, um novo fenômeno se evidenciou: nem todos aqueles que adquiriram a habilidade de ler e escrever - isto é, foram alfabetizados - conseguiram obter as competências necessárias para se fazer um uso social ou apropriar-se de ambas as práticas. Nos campos da linguagem e da educação, o fato acima explicitado abriu espaço para os questionamentos trazidos pelas pesquisas sobre letramento, que, de acordo com Roxane Rojo (2009) e outros autores, se distingue de alfabetização. Rojo explicita que esta última foca-se mais no indivíduo, isto porque procura examinar as habilidades e competências cognitivas e linguísticas dos sujeitos, enquanto aquele - o letramento - busca “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outras maneiras, estejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos” (ROJO, 2009, p. 98).

¹⁵ Posteriormente Street com os estudos das Práticas de Letramento, propôs repensar os estudos sobre os impactos destas práticas. Para Street, pensar no impacto dos letramentos tem como concepção de indivíduo como ser neutro. O pesquisador propõe que os novos estudos passem a considerar outro foco, de como os indivíduos se apoderam do letramento (STREET, 2007).

¹⁶ Veja pela tabela encontrada no sites:
http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/palavra_chave/educacao/analfabetismo.shtm
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm e

Cumprir notar que, cerca de dez anos antes da publicação de Rojo, Soares (1998) já acentua o caráter social e político do letramento, vendo-o como um “estado ou (...) condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p. 17). A pesquisadora também propõe uma crucial distinção conceitual: a diferença entre o aprendizado e a apropriação da escrita. A primeira refere-se ao ato de aprender a escrever, como se significasse adquirir uma tecnologia, unicamente. Já a segunda, alude ao ato de assumir a escrita ou, como indica o próprio verbo, tomá-la como uma propriedade¹⁷. Essas duas acepções de escrita tendem a formatar diferentes modelos de ensino: considerando-se o “aprendizado”, o foco iria recair tão-somente no processo de alfabetização; no caso da “apropriação”, a ideia seria ir além desse simples processo, ou melhor, seria, nos dizeres de Soares (1998), um alfabetizar letrando.

Outro aspecto tratado nos estudos de letramento são as duas principais dimensões, aparentemente paradoxais, desse objeto: a individual e a social. A primeira envolve, conjuntamente, os processos cognitivos e metacognitivos de ler e escrever. Apesar das diferenças entre ambos, a leitura e a escrita são, no letramento, habilidades inseparáveis, posto que uma implica a outra, tal qual a seguinte proposição de Soares (1998) habilmente demonstra: nela, o ato de ler é considerado como “um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é *também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos” (SOARES, 1998, p. 68 - grifo da autora), e a escrita é vista como “um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é *também* um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 1998, p. 69-70 - grifo da autora). Já a segunda, ultrapassando as bordas do subjetivismo cognitivo, atenta-se para o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (p. 72). Mas há “interpretações conflitantes”¹⁸ no que tange à dimensão social. Existem adeptos mais progressistas (liberais), os quais afirmam que relação do letramento e da sociedade é desassociada de seus usos. Eles defendem a posição de que o letramento deve ser compreendido “em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social” (SOARES, 1998, p. 72 - grifo da autora) - algo

¹⁷ Para Roxane Rojo, a alfabetização é um “processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar” (ROJO, 2009, p. 60)

¹⁸ Termo utilizado pela autora- Soares (1998)

que é designado, atualmente, como letramento funcional ou alfabetização funcional¹⁹. Mas também há adeptos mais radicais (revolucionários), para os quais, segundo Soares (1998) o letramento abarca muito mais que o ato de ler e escrever, englobando um

conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais, mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p. 75).

Para além dos pontos mais profundos trazidos pela argumentação de Soares, sobretudo as discussões sociológicas e linguísticas, salta aos olhos, uma vez mais, o fato de que é extremamente difícil determinar uma definição estanque para letramento. Todavia, essa dificuldade não impede tentativas positivas ou negativas. Como exemplo, podemos citar o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁰, que, nos idos de 1958, antes mesmo do aparecimento da palavra letramento no meio científico, delimitou o que é ser letrado e iletrado, com o intuito de normatizar os conceitos (letrado e iletrado) para a realização de análises e avaliações internacionais. Naquele momento, a conclusão da UNESCO foi:

É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.
É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. (SOARES *apud* UNESCO, 1998, p. 71)

Soares (1998) salienta que essa definição é arbitrária, pois se fundamenta, unicamente, numa *certa* habilidade (ler ou escrever uma frase simples e curta) e *certo* material (frases da vida cotidiana) escrito para ser parâmetro de uma avaliação mundial. Ela também alerta que essa aceção não considera o letramento como um processo, atribuindo-lhe uma definição dicotômica, ou seja, julga sempre um aspecto em

¹⁹ Segundo Ribeiro (1997), o alfabetismo funcional é utilizado para designar quando a leitura e escrita são designados para fins pragmáticos. Na definição da UNESCO, segundo a autora, é considerada a “alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade.” (p. 147)

²⁰ A UNESCO tem como principal objetivo contribuir para a paz e a segurança no mundo, por meio do investimento na educação, comunicação, cultura e ciência. Em relação à educação, a UNESCO, buscar auxiliar os países na redução do analfabetismo. Para isso ele investe em programas de formação de professores, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Programa Educação em Direitos Humanos. Veja no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12316&Itemid=641

detrimento de outro, o que conduz a categorizar a pessoa como sendo letrada ou não. Observando-se o grande número de habilidades que estão presentes no processo de leitura e escrita, a autora assevera que é extremamente complicado determinar as capacidades que um indivíduo letrado deve possuir, do mesmo modo que é difícil dizer quais capacidades um indivíduo não possui para lhe ser imposta a qualificação de iletrado. No fim, o que Soares mostra é que, ao invés de somente frases simples e curtas da vida cotidiana, está em jogo uma gama de habilidades e materiais variados na definição de letramento, sendo quase impossível fixar, hermeticamente, uma pessoa como letrada ou iletrada.

Mas é preciso dar um passo a mais, e trazer outros apontamentos importantes sobre letramento. Brian Street, em *“What is “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”*, publicado em 2003, semelhante a outros pesquisadores, também especifica interpretações diferenciadas e mesmo divergentes no tratamento dado ao letramento. Nesse texto, o autor apresenta dois modelos que balizam as reflexões de variados trabalhos, a saber: o autônomo e o ideológico. No caso do modelo autônomo, a preocupação maior recairia nas habilidades individuais, uma vez que a cultura e o contexto social não causaria efeito algum no letramento do sujeito. Já no ideológico, as práticas sociais, marcadamente inseridas numa sociedade particular, envolveriam a leitura e a escrita, demonstrando que estas não estariam circunscritas apenas a uma discussão acerca do domínio/aquisição individual de técnicas. Esse modelo vai muito além disso. Nele é revelado, por exemplo, que, na definição de alfabetizado/letrado ou não alfabetizado/iletrado, estão em questão “recursos, currículos, estratégias pedagógicas” (STREET, 2007, p. 37). Dito de outro modo, e aqui acionamos as palavras de Corrêa e Lima (2012b), esse modelo está imerso no “contexto, pois nega toda a neutralidade da escrita e compreende questões sociais e culturais de poder dentro dela” (p. 16).

No artigo “Perspectivas interculturais sobre o letramento”, de 2007, Brian Street acrescenta, ao modelo ideológico, a perspectiva dos multiletramentos, jogando por terra a ideia, pouco produtiva e desligada da realidade, de um letramento autônomo. Como ele mesmo diz:

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento. (STREET, 2007, p. 466)

Ainda nesse texto, o pesquisador passa a nomear o estudo sobre letramento como *práticas de letramento*, isto porque o termo letramento, no singular, acarretaria uma concepção de prática única:

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais [sic] e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2007, p. 466).

Outra contribuição é a de Shirley Heath. Para essa autora, são os eventos de letramento que constituem as práticas de letramento. Em *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*, ela declara que eventos de letramento “são ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 50 - tradução nossa)²¹. Heath ainda afirma que tais eventos são constituídos, inicialmente, no âmbito familiar, tal qual um processo de socialização:

Os eventos de letramento familiar de crianças pré-escolares são histórias de ninar, leitura de caixa de cereal, os sinais de trânsito, os anúncios de televisão e interpretações de comerciais de jogos e brinquedos. Em eventos de letramento como esses, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que eles sabem sobre o material escrito (HEATH, 1982, p. 50 – tradução nossa).²²

Essa distinção entre práticas e eventos de letramento é, segundo Magda Soares (2003), exclusivamente metodológica, pois ambas são “faces de uma mesma realidade” (p. 105). Ela acrescenta, baseada em Brian Street, que o conceito de evento dissociado da ideia de práticas de letramento (ou vice-versa) não ultrapassa o nível da descrição:

O nível da descrição, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações, não revela, porém, como são constituídos, em determinado *evento*, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que ultrapassam, de natureza cultural e social.

²¹ “*Literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies*” (HEATH, 1982, p. 50).

²² “*Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and television ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material*” (HEATH, 1982, p. 50).

É o uso do conceito de *práticas de letramento* como instrumento de análise que permite interpretação do evento, para além de sua descrição. (SOARES, 2003, p. 105)

Roxane Rojo (2009) atenta-se para o intercâmbio entre globalização e novos letramentos. Segundo ela, com a intensificação do fluxo de informação entre países, estados ou cidades, passou-se a exigir dos indivíduos a aquisição de novas habilidades/competências. A pesquisadora enumera alguns fatores que caracterizam e modelam esse momento de mudança: 1º) a “*vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação*” (ROJO, 2009, p. 105 - grifos da autora), a qual promoveu mudanças significativas nas maneiras de ler, escrever e também na circulação de textos nas sociedades; 2º) “*diminuição das distâncias espaciais*” (p. 105), tanto em termos culturais quanto geográficos, que desenraizou as populações e desconstruiu identidades; 3º) “*diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo*” (p. 105), possibilitando a “quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento” (p. 105); 4º) a *multissemiose*, que se refere

à multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos *multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p. 105-106)

Apoiados nessa argumentação, podemos deduzir que, para abarcar as “multiplicidades de modos de significar” trazidas pela “multimodalidade das mídias digitais” (ROJO, 2009, p.108), o conceito singularizado de letramento é pouco produtivo, sendo necessário, uma vez mais, a construção de uma “nova” concepção: a de “letramentos múltiplos”, para a qual Brian Street, como apresentamos nas linhas anteriores, já havia se atentado²³. Rojo (2009) defende que, nessa “nova” acepção, estão implicadas uma

²³ O seguinte trecho explicita esse ponto: “O letramento refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto, e principalmente, aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Logo, de acordo com o uso que fazemos da escrita, estamos inseridos em um tipo de letramento (escolar, comercial, religioso, acadêmico, etc.) que varia de contexto, devido às condições sociais, políticas, culturais e

“multiplicidade de práticas” e uma “multiculturalidade”, que, em conjunto, revelam que as práticas de letramento “circulam em diferentes esferas da sociedade” (p. 109) e que essas mesmas práticas tendem a ser experimentadas, vivenciadas, de maneiras distintas, posto que os sujeitos leitores podem estar localizados em diferentes culturas. No mesmo enfoque analítico, Kleiman e Oliveira (2008, p. 8) ainda destacam que o(s) letramento(s) varia(m) consoante suas diferentes práticas, contextos e instituições (família, igreja, comércio, escola, dentre outros). Para designar os diversificados usos e apropriações do letramento, este passou a receber variados adjetivos nos estudos acadêmicos, tais como: letramento social, letramento escolar, letramento literário, letramento digital, letramento acadêmico, letramento semiótico e multisemiótico, letramento profissional, letramento estudantil, dentre tantos outros. Juntos, todos comporiam a grande área de estudo denominada “letramento”.

No próximo subitem, trataremos de duas dessas adjetivações - os letramentos *escolares* e *acadêmicos*.

1.4 Dos letramentos escolares aos letramentos acadêmicos

Os “letramentos escolares” são práticas e eventos que possuem especificidades que os distinguem, de certa forma e apesar dos questionamentos terminológicos, dos denominados “letramentos sociais”. Esta última nomenclatura foi proposta, primeiramente, por Brian Street e, anos depois, também tratada por Magda Soares. Aparentemente, é impossível desvincular esses letramentos, pois um não funciona sem o outro ou mesmo um serve de base ao outro, ademais, a escola faz parte do social. Por exemplo, a instituição escola (agência de letramento) propicia que o aluno expanda suas habilidades, adquirindo conhecimentos de leitura e escrita que facilitam sua atuação em outros contextos ou instâncias sociais. Olhando com mais profundidade, no entanto, percebe-se que as formas de apropriações da escrita e leitura na escola na vida hodierna, considerada, de nosso ponto de vista, como um “lugar” de ação do letramento social. A fim de clarear essa divisão (que podemos chamar de divisão analítica), Soares (2003) exemplifica, com três casos, a maneira de utilizar e apropriar o “material escrito” no meio escolar e no contexto social cotidiano. Vamos a eles.

econômicas. Dessa forma, torna-se pertinente o uso do termo no plural *letramentos*”. (STREET, 2009, p. 89 - grifo do autor)

O primeiro exemplo é em relação ao texto literário. Na vida cotidiana, uma narrativa, um poema, um livro ou um nome de autor podem ser recomendados por uma pessoa qualquer a uma outra. Quando lhe é indicado um livro, o sujeito leitor, após algumas averiguações prévias - como folheá-lo, ver sua capa, ler sua orelha -, decide se vai lê-lo ou não. Ele pode iniciar a leitura, mas depois interrompê-la por um certo tempo ou abandoná-la; pode apenas ter interesse em ler pequenos trechos; ou também pode escolher lê-lo na íntegra. Algo diferente ocorre na escola, especificamente na sala de aula. Nela, os textos (excertos ou completos) se encontram, normalmente, impressos na página do manual didático, distantes de seu portador original e fora do contexto social. Essas indicações de leitura ultrapassam o caráter sugestivo, chegando a adquirir um teor de imposição, porquanto, diante do manual, o aluno não tem escolha, ele deve ler o material, havendo ou não interesse de sua parte. Depois de ler, ele ainda precisa responder questões de interpretação textual. Pontos estes que não necessariamente aparecem no caso de uma sugestão de leitura feita por um amigo.

O anúncio publicitário é a segunda ilustração trazida pela autora. Cotidianamente, esses anúncios são apreciados e manuseados, na maioria das vezes, de maneira ocasional: passeando pela rua, lendo um *outdoor*, folheando uma revista ou jornal. Na conjuntura institucional, tal como acontece com os textos literários, eles são reproduzidos nos livros didáticos, seguidos da solicitação de análises variadas.

A reportagem e a notícia de jornal são o terceiro exemplo. Estes fora do ambiente escolar são também folheados, visto em casa, no ônibus, na praça, no banco, enfim, onde o leitor desejar. É ele que escolhe, conforme seu interesse, o que irá ler e qual nível de atenção será dado. Já no cenário da escola, as reportagens são também reproduzidas em outro suporte, seguindo outra apresentação gráfica. Aqui, uma vez mais, é exigido que o aluno faça conclusões, responda perguntas; logo, é-lhe exigida a leitura atenta, esteja ele disposto ou não a isso.

Vê-se que os materiais, embora semelhantes, são lidos de formas diferentes e têm finalidades diversas nos dois “mundos” - o social e o escolar. As práticas e eventos do letramento social surgem em circunstâncias da vida cotidiana, respondendo a interesses pessoais. Essas mesmas práticas, quando direcionadas pela instituição escolar, seguem um planejamento geral, cuja função é eleger materiais advindos do meio social (reportagem, textos literários, anúncios de publicidade etc.) e, por conseguinte, aplicar critérios pedagógicos, “visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação” (SOARES, 2003, p. 107). A escola, como agência de letramento, de

acordo com Soares (2003), “autonomiza as atividade de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, 2003, p. 107). Nesse sentido, o letramento escolar seria o resultado de uma “pedagogização” do letramento social, isto é, a consequência de uma transposição para o âmbito didático de experiências e conhecimentos (sociais) surgidos, muitas vezes, fora do meio escolar (SOARES, 2003, p. 107-8). Tal “pedagogização”, ainda que possua qualidades negativas e que seja entendida por muitos estudiosos (como Brian Street e mesmo Soares) como uma forma de “corrupção” do letramento social, é inerente, necessária e inevitável para a escolarização de conhecimentos e práticas.

E aqui chegamos ao ponto mais interessante desse artigo de Magda Soares: a transformação das práticas sociais vividas no dia-a-dia, sem padronização, em “práticas de letramento a ensinar”, que, por sua vez, podem ser apropriadas pelos alunos, tornando-se, assim, “práticas adquiridas”. Como a autora explica:

práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas nos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em materiais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas; praticas de letramento adquiridas são aquelas que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola. (SOARES, 2003, p. 107- 108)

Criticamente, ela também acrescenta que

consequência do prestígio dessa instituição [escola] como instância social e cultural, [...] o conceito escolar de letramento contamina eventos e práticas no contexto extra-escolar, impondo comportamentos escolares de letramentos e marginalizando outras variedades de letramento próprias do contexto (SOARES, 2003, p. 109).

Feita essa breve exposição sobre as discussões em torno dos letramentos escolar e social, traremos algumas reflexões acerca do conceito de “letramento acadêmico”. Isso se faz relevante pelo fato de que o presente estudo foi realizado no meio universitário. Mesmo contendo atores semelhantes aos existentes em uma escola (professores, alunos,

coordenadores etc.), possuindo os mesmos tipos de instrumentos avaliativos (trabalhos, provas, notas etc.) e, de certa forma, sendo uma “continuação” do processo de ensino (como sugere a nomenclatura “3º grau”), essa categoria de letramento envolve práticas e eventos diferentes daqueles que fazem parte da escolarização básica, sendo constituído por convenções linguísticas, sociais, culturais e políticas próprias, bem como por discursos e relações de poder particulares. O excerto abaixo traduz isso:

O meio acadêmico, mais propriamente o ensino superior, por sua vez, apresenta muitas particularidades que se distinguem de outros como o ensino fundamental e o médio. Em virtude de práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes desse meio. (FISCHER, 2008, p. 179)

No ensino superior, são exigidas habilidades de leitura e escrita pouco trabalhadas em outros graus de escolarização. O universitário precisa apropriar-se dos gêneros acadêmicos²⁴ que circulam com mais frequência nesse contexto: resenhas, projetos de pesquisa, resumos de artigos e apresentação, relatórios, artigos, monografias, dissertações, teses etc. Ele deve, como sublinha Rodrigues (2012, p. 34), “reconhecer as formas de ser, pensar, atuar e valorizar” a cultura letrada da universidade. Os estudos abaixo se debruçam em questões concernentes à aquisição e apropriação desse letramento.

Ana Paula Rodrigues, em sua dissertação de mestrado *Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo* (2012), intenta mostrar qual a relação dos alunos com a escrita acadêmica na licenciatura em Educação no Campo, da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ela utiliza, como *corpus* de pesquisa, os memoriais e as monografias produzidos pelos graduandos no início e no final do curso e no trabalho de conclusão, respectivamente. A diferença temporal e de nível de formação entre as produções, possibilita-lhe observar as transformações produzidas nos discursos dos graduandos no processo de letramento acadêmico, constatando que

com o tempo, os alunos passam a compreender melhor os textos; afinal, aos poucos, as palavras vão ficando mais conhecidas e passam a fazer parte do repertório lexical do aluno. Essa ampliação de repertório traz consequências tanto para a habilidade de leitura, já que tende a promover maior fluência,

²⁴ Por gêneros acadêmicos, entende-se o conjunto de textos associados às atividades acadêmicas na universidade, sejam elas orais ou escritas. (RODRIGUES, 2012)

quanto para as atividades de escrita, já que favorece um maior planejamento textual pelas entradas lexicais compartilhadas. (RODRIGUES, 2012, p.214-215)

Adriana Fischer (2008) investiga como “os alunos constituem-se como sujeitos letrados no meio acadêmico” (p. 177). Através de dados colhidos em entrevista semiestruturadas, a pesquisadora analisa a fala de quatro alunas do curso de Letras da Universidade do Minho/Portugal: duas delas do 1º ano e duas do 4º ano. Apoiada na teoria do letramento acadêmico, Fischer conclui que as experiências anteriores ao ingresso do curso foram condicionantes para o letramento posterior, isto é, no meio universitário. Segundo ela, os letramentos social e escolar que as estudantes traziam em suas bagagens foram fundamentais para uma inserção diferenciada no meio universitário e, conseqüentemente, interferiram no letramento acadêmico.

A constituição das identidades acadêmicas dos alunos de graduação ao produzirem textos científicos é tema de um artigo de Sabrina Alvernaz, intitulado “Práticas de letramento no contexto acadêmico” (2007). Analisando artigos feitos por alunos de um curso de Letras, ela constata que existe uma tendência em “apagar” as expressões ou “marcas” pessoais (isto é, “marcas de presença” autoral) dos textos, uma vez que o “saber dizer” acadêmico, para os alunos, exigiria uma constante objetividade. A hipótese dela é a de que o distanciamento do sujeito pode ter sido lido, pelos estudantes, como uma forma de assegurar a legitimidade das informações e dos argumentos contidos nos escritos. A partir dos levantamentos de sua pesquisa, Alvernaz afirma que o “letramento acadêmico deve ser visto além da competência para a escrita, no sentido de que ser letrado pressupõe a participação competente em uma determinada forma de discurso” (2007, p. 6). Conhecer, socializar-se e apropriar-se das maneiras de escrever padronizadas e do rigor científico torna-se essencial para dominar e promover as estratégias acadêmicas de letramento.

Mas apropriar-se desse sistema de estratégias e convenções acadêmicas não é tão simples para os alunos que acabam de ingressar na universidade, pois o Ensino Superior apresenta particularidades que o Ensino Fundamental e Médio até então não haviam exigido deles (FISCHER, 2008). Isso pode ocasionar, ao menos nos primeiros anos de curso, conflitos e discordâncias entre as práticas de leitura e escrita da escolarização e da academia. Raquel Fiad (2011) traz à baila exatamente essa questão. Observando a escrita acadêmica de alunos calouros do curso de Letras, ela demonstra que, desde os primeiros momentos na universidade,

os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. (...) começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade." (p. 9)

Sobre as análises voltadas para as práticas de leitura no letramento acadêmico, encontramos estudos como os de Kaluana Bertoluci. Em artigo publicado em 2009, a pesquisadora constata que a maior dificuldade encontrada pelos universitários ingressantes reside na dificuldade de compreensão dos gêneros científicos, especialmente pelo desconhecimento da linguagem e do vocabulário presentes nesse tipo de gênero textual. Bertoluci salienta que, muitas vezes, esses primeiros obstáculos referentes à linguagem podem comprometer o desenvolvimento da leitura autônoma do aluno e, o que é pior, dificultar sua formação como educador. Vê-se que a leitura é uma ferramenta essencial no percurso acadêmico. Andrade (2004) chama a atenção ao fato de que a leitura é até mesmo um instrumento de base para a condução das aulas, sendo esta uma via pedagógica utilizada por grande parte dos professores: são organizadas bibliografias e textos guias para as aulas, ficando subentendido que os alunos devem lê-los antes de cada sessão - os textos costumam ser de revista científica especializada, capítulos de livros, dentre outros. Entretanto, paradoxalmente, a maioria dos alunos, conforme Bertoluci (2009), possui dificuldades em apropriar-se do gênero discursivo²⁵ da academia: o artigo científico.²⁶

Geraldina Witter (1997) também estuda a leitura na universidade, mas da perspectiva da psicologia. Ela acredita que os estudos sobre leitura devem averiguar o grau de compreensão que os sujeitos têm dos textos que eles leem durante a graduação. A partir dessa averiguação, Witter (1997) postula que a universidade pode construir artifícios que promovam a diminuição do *déficit* de entendimento, como, por exemplo, ofertar cursos e disciplinas que apresentem, formulem ou testem estratégias de leitura de textos acadêmicos.

²⁵ Para Marcuschi (2002) o discurso é “aquilo que um texto produz ao se manifestar em algumas instâncias discursiva”, realizadas em textos, ou seja, os textos materializam o discurso. Portanto, o gênero discursivo são entidades comunicativas, que Marcuschi define como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (p. 25).

²⁶ Schitine (2003) afirma que a relação conflituosa sobre a prática de leitura também está presente na pós-graduação.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, os objetivos de nossa pesquisa de mestrado e, logo em seguida, discutimos as escolhas metodológicas que fundamentaram todo o desenvolvimento desta dissertação. Descrevemos o campo de pesquisa, os critérios de eleição dos polos e das disciplinas do curso de Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto / CEAD – UFOP, a partir dos quais foram obtidos os memoriais de leitura²⁷ dos graduandos. Por fim, esboçamos a proposta de análise dos dados.

2.1 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a formação leitora dos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. Por meio das lembranças de como suas leituras eram e são praticadas, tentamos responder às seguintes questões: “Como eles se constituíram como leitores?” e “Quais foram as principais agências de letramento que influenciaram e determinaram, em alguma medida, seus discursos de leitores?”.

2.2 Delineando o estudo

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tivemos oportunidade de dialogar, especialmente em eventos acadêmicos, sobre os procedimentos deste estudo. Os momentos de debate muito contribuíram para que fossem definidas e arquitetadas as escolhas metodológicas e as posteriores possibilidades de análise do conjunto de dados obtidos. Estudos e experiências de outros pesquisadores também foram fundamentais para o nosso delineamento analítico, sobretudo aqueles que utilizaram o memorial de leitura como *corpus* de pesquisa e como estratégia pedagógica, dentre outros trabalhos,

²⁷ Os pesquisadores optaram por trabalhar com a terminologia memorial de leitura por dois motivos: primeiro, para nos manter fiéis a nomenclatura usada na solicitação das narrativas aos graduandos (vide Anexo A) e segundo por compreendermos que o memorial de formação, outra terminologia que poderia ser usada, contemplaria outros aspectos para além da leitura no desenvolvimento do letramento.

podemos citar os de Aracy Martins (2005) e Hércules Corrêa (2011). Martins examinou memoriais de leitura escritos por graduandos das licenciaturas de Letras e Pedagogia da UFMG, concluindo que esses materiais possibilitaram-lhe acessar uma gama de informações sobre as formações leitoras dos alunos:

(...) o texto de memórias como um gênero textual tem potencialmente a possibilidade de trazer, para o tempo presente, práticas de *literacia*/letramento internalizadas, rememoradas justamente por terem sido marcantes, nas trajetórias de formação de leitores (...). Esses estudantes puderam, na qualidade de (futuros) formadores de leitores, não somente entrever, nos eventos e nas práticas evidenciadas em suas memórias, as concepções de linguagem que subjazem ao ideário de uma época, mas também refletir sobre um processo de formação de leitores mais consciente e mais crítico (MARTINS, 2005, p. 185).

Corrêa, analisando memoriais de leitura produzidos por estudantes que participaram de uma disciplina por ele ministrada em um curso de Pedagogia²⁸, demonstra que esse gênero narrativo faz com que os alunos interroguem-se e relatem experiências passadas que se associam com suas vivências presentes. Neles, segundo o autor, são transcritas autoreflexões e interrogações que focalizam as potencialidades e dificuldades dos sujeitos no campo da leitura e escrita. Concentrar uma pesquisa em memoriais de leitura seria, seguindo as conclusões de ambos os autores, um meio de compreender os porquês de certas modelagens e práticas de leitura – e essa é a nossa meta, como já explicitamos.

2.2.1 A solicitação dos memoriais de leitura na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” no curso de Pedagogia - EaD da UFOP

Os memoriais de leitura com os quais trabalhamos foram solicitados aos alunos da disciplina “Ensino e aprendizagem de Linguagem IV” do curso de Pedagogia EaD - UFOP, ministrada pelo Prof. Dr. Hércules Corrêa, via Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA *Moodle*, do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD/UFOP. O AVA *Moodle* é um recurso que oferece diversas ferramentas para mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Ele está disponível a qualquer aluno, tutor ou professor em um *link* localizado no sítio da internet do CEAD - UFOP.

²⁸ Disciplina “Ensino de Aprendizagem e Linguagem IV”, ministrada juntamente com a professora Gláucia Jorge, em 2012, no CEAD/UFOP.

Acessando-o, o discente pode, por exemplo, verificar a organização das disciplinas, visualizar as ementas, as atividades que devem ser cumpridas por ele, participar de fóruns de discussões abertos por professores e tutores, ler artigos, assistir a vídeos e também enviar trabalhos.

Como atividade da disciplina, pedimos, no início do semestre letivo, no dia 26 de março do ano de 2012, que os alunos escrevessem seus memoriais, que deveriam ser apresentados na primeira quinzena de abril. O convite foi feito através de um vídeo gravado²⁹, tendo, além da minha participação, a presença do professor Dr. Hércules Corrêa. Com o intuito de deixar claro aos discentes que se tratava de uma pesquisa de mestrado, foram destacados três pontos importantes: primeiro, trouxemos alguns aspectos de minha trajetória acadêmica; em seguida, explicamos o que era um memorial de leitura; e, por último, elencamos os objetivos do trabalho que queríamos realizar. Orientamos os alunos sobre a importância de descrever e rememorar suas práticas de leitura, evitando, entretanto, dar exemplificações, as quais poderiam induzir a construção narrativa de seus memoriais. De 404 graduandos matriculados, 336 postaram até a data estabelecida suas narrativas na plataforma. É importante pontuar que informamos aos colaboradores que se tratava unicamente de uma pesquisa acadêmica e que, por tal razão, não envolveria nenhum tipo de avaliação. Também destacamos que os resultados serviriam, talvez, para retroalimentar nossas práticas educativas.

2.3 A escolha da metodologia e dos instrumentos

A escolha dos procedimentos metodológicos fundamentou-se na necessidade de contemplar o *corpus* pesquisado de forma qualitativa. Desde o início, pretendíamos conhecer as formações desses leitores não apenas baseados em percentuais estatísticos de influência, frequência e acesso. Queríamos, sim, compreender como os alunos viam sua formação leitora, como eles as narram, quais os aspectos apontados e silenciados em seus textos, quais agências consideravam importantes para suas trajetórias.

Para atingir nosso objetivo, poderíamos seguir ao menos dois modos de se fazer uma pesquisa qualitativa, a saber: a etnografia, que, para Brian Street (2010), estaria preocupada em descrever, por meio de teorias sociais, as práticas e a vida diária de um

²⁹ A transcrição desse vídeo encontra-se no anexo A.

grupo; e a análise dos textos produzidos pelos pesquisados sobre suas vivências e experiências. Optamos por trabalhar com a segunda alternativa, tendo em vista a possibilidade de se coletar o material por meio das TDIC. Para embasar teoricamente a escolha do instrumento de coleta de dados, voltamos a discussões sobre memória e gênero textual/discursivo memorial feitas por intelectuais de diferentes áreas das ciências humanas e linguísticas. Abaixo, elencamos alguns deles.

De Certeau (1990) entende a memória como uma arte que é construída por clarões e fragmentos, isto é, por detalhes que são lembrados de modo não contínuo e concatenado. Ela é, na concepção do historiador, móvel, isto porque se modifica, ganha novos contornos, cada vez que uma nova lembrança é experimentada pelo sujeito que lembra: “longe de ser relicário, ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (De Certeau, 1990, p.131). A essa bela imagem (ou noção de) da memória, Abrahão (2011) acrescenta um outro aspecto: a sua tridimensionalidade no tempo-espaço - ela “rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro” (p. 166). Essa autora também destaca a possibilidade de a narrativa memorilística ser entendida como uma ressignificação da história pessoal, profissional ou até mesmo como uma invenção de si feita pelo próprio sujeito que rememora. A ideia de Abrahão vai ao encontro da definição de narração elaborada por De Certeau. Para ele, a narração é a arte de materializar o dizer, ou seja, uma “‘maneira de fazer’ textual com seus procedimentos e táticas próprias” (p. 141). Considerando isso, uma história narrada (e aqui convém pôr também a memória) não é real, e sim uma ficção; ela é, como relata Magda Soares (1991), uma reconstrução que é repensada e refeita. A cada nova narrativa, a história é ressignificada, visando trazer para o papel ou para a fala a relação de “viver e narrar, ação e reflexão, narrativa e linguagem, refletividade autobiográfica e consciência histórica” (PASSEGGI, 2011, p. 148). De Certeau ainda acentua que essa “ressignificação” da história, do rememoração, da narração, não é neutra, mostrando que ela está pautada e marcada por fatores sociais, econômicos e políticos, além de estar imersa em jogos de poder.

Para Guedes-Pinto e seus colaboradores (2008), a memória é reconstruída a cada rememoração ou constituição de uma narrativa memorialística. As várias versões de uma memória fazem parte de um processo em que estão envolvidos a subjetividade do sujeito narrador (ou dos sujeitos), o momento da narração e o contexto social da rememoração, preenchido por acontecimentos, lugares e personagens. Posto que esses elementos variam (mudam-se os contextos, os momentos ou mesmo as condições físicas

e psíquicas dos narradores), o narrar é sempre uma ressignificação nova, uma versão válida e legítima de fatos passados que se tornam, no contar ou escrever, presentificados.

Em relação à ideia de versões de um fato lembrado, Myrian Santos (2003), no artigo “História e Memória: o caso do Ferrugem” (2003), traz um caso bastante ilustrativo. A autora apresenta três versões narrativas sobre o assassinato de um lavrador chamado Ferrugem, habitante de Ilha Grande, Rio de Janeiro: o primeiro foi descrito no relatório oficial - a memória oficial; a outra sob a visão dos moradores da região - memória coletiva; a última são as apreciações da mídia - memória dos meios de comunicação de massa (jornais, revistas, rádio, televisão etc.). Santos observa que existe uma diferença nos relatos: para os moradores da região, o assassinato foi premeditado; já para os oficiais, a morte do Ferrugem foi uma fatalidade. O caso demonstra que um mesmo fato pode ser contado ou lembrado de modos absolutamente distintos, isto porque o recontar depende do ponto de vista de quem olha e das relações (sociais, institucionais, políticas, culturais) que determinam esse mesmo ponto de vista.

Uma outra acepção importante de memória é a de Michael Pollak (1992), o qual postula que ela é, simultaneamente, um fenômeno individual e coletivo. Mesmo que aparentemente pareça ser instituída/construída apenas pela escolha subjetiva, a lembrança é ordenada, pelo indivíduo, levando-se em consideração fatores vinculados a identidades sociais coletivas e a ideologias. Por vezes, uma memória coletiva pode sobrepujar, por completo, uma memória que se queria individual. Para Pollak (1992), três elementos da narrativa memorial são determinantes para entender a relação que se tem entre o coletivo e o individual: o acontecimento, os personagens e o lugar. Com esses elementos, o autor pretende mostrar que uma narrativa pode ser fundamentada em acontecimentos vividos “por tabela” ou pessoalmente pelo sujeito, ou por personagens que frequentaram, direta ou indiretamente, o mesmo espaço-tempo que ele, ou, ainda, por lugares mais pessoalizados ou coletivos. A partir da interação entre esses aspectos, podem ser analisados os vestígios da memória, e, assim, verificar se houve transferências e projeções da memória individual para o coletivo ou vice-versa.

O “esquecimento” é também uma característica da memória levantada pelos pesquisadores que pensam essa temática. Honório-Filho (2011) afirma que “a memória vem elegantemente acompanhada do esquecimento” (p. 189), algo que Guedes-Pinto *et al.* (2008) também destacam. Para todos eles, não se revivem os fatos acontecidos, mas, sim, os lembrados. Nisso está pressuposto que lembramos de alguns fatos e

esquecemo-nos de outros, dando a ideia de que a memória só existe por seleção. Ao reconstituir a memória, o sujeito escolhe o que é considerado importante e o que o marcou para ser trazido ou não à tona. Pollak (1992) também nota que a seleção está ligada ao fato de que os indivíduos ou mesmo a coletividade não consegue registrar tudo, guardar tudo, sendo, pois, necessário o exercício de definir a relevância do que deve aparecer entre o material registrado na memória. Esse autor ainda assevera que o esquecimento pode ser interpretado como uma estratégia, consciente ou inconsciente, de resistência a vivências difíceis dos sujeitos coletivos ou individuais, os quais preferem ignorá-las, abandoná-las, retirá-las de suas histórias (POLLAK, 1989).

Pelas questões expostas, constatamos que os fatos e acontecimentos narrados ou não narrados (silenciados) proporcionam uma construção de sentido de uma vida, não sendo, portanto, resultado exatamente do que aconteceu, e sim uma tomada de consciência do aprendizado trazido pelas experiências subjetivas ou coletivas. A conscientização, ressignificação e transformação da trajetória de vida através do uso da narrativa é um dos pontos mais destacados por Lechner (2006). Analisando autobiografias de migrantes franceses, ela infere que esse tipo de texto é um modo de “experimentar a construção de uma nova percepção de si” (p. 171).

2.3.1 Memoriais de leitura

O memorial escrito é um texto narrativo autobiográfico no qual o autor relata sua própria vida, descrevendo acontecimentos considerados importantes da sua trajetória. Para Prado e Soligo (2005), o memorial é uma forma de narrar a história pessoal preservando-a do esquecimento. É um gênero textual que possibilita refletir e registrar, processualmente, as vivências, experiências e memórias. Magda Soares (1991) afirma que esse registro permite que o agente analise “por que fez, para que fez e como fez [algo]” (p. 25), preocupando não com a exatidão daquilo que se viveu, mas em que estava pensando quando experimentou ou experienciou algum evento. Rememorando, o sujeito narrador conheceria melhor seu próprio passado (SOARES, 1991). Já Severino (2007 [1941]) sublinha que o memorial é “uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (p. 245).

No âmbito acadêmico, há três grandes modalidades de memorial: o *memorial acadêmico*, o *memorial de formação* e o *memorial autobiográfico* (PASSEGGI, 2011)

A primeira é a do memorial escrito por professores e/ou pesquisadores universitários³⁰, com o propósito de narrar de forma reflexiva a trajetória profissional e/ou intelectual. No Brasil, esses memoriais são solicitados, por exemplo, nos editais de concursos públicos para a carreira de docência no Ensino Superior. A segunda enquadra-se na categoria dos memoriais comumente elaborados por discentes, fazendo parte de alguma atividade escolar/acadêmica demandada pelo professor de uma disciplina. Um dos intuitos desse tipo de memorial é propiciar a abertura de um espaço para discussões sobre área de formação e atuação dos futuros profissionais. A terceira é a dos memoriais que atuam como objeto ou procedimento de auto(trans)formação, tendo uma finalidade que vai além da institucional. Diferentemente das duas modalidades anteriores, nas quais estão embutidas a pressão e a obrigação da escrita, o memorial autobiográfico é uma oportunidade de uma “livre” rememoração crítica. Nele o autor pode descrever os fatos (da vida em geral, e não somente curriculares) que o marcaram, “com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir” (PASSEGGI, 2011, p. 21).

Ainda que haja múltiplas aplicações³¹ e interpretações para o memorial, em geral os pesquisadores concordam que ele, como visto, é um instrumento de autoconhecimento e rememoração que possibilita àquele que o escreve dar sentido aos fatos vividos em sua história pessoal e em sua formação leitora ou profissional³².

2.4 Campo da pesquisa

2.4.1 O curso de Pedagogia EaD do Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP

O curso de Pedagogia a distância, juntamente com outros cursos do CEAD - UFOP, estabeleceu-se com a constituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

³⁰ A título de exemplo, ver *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*, de Magda Soares (1991).

³¹ Apresentamos no II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Uberlândia, em junho de 2012, o trabalho intitulado “Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos cursos de formação de professores”, no qual salientamos como o memorial de leitura constitui um instrumento de reflexão e conscientização da trajetória dos sujeitos em seu processo de formação.

³² Como exemplo de concordância em relação ao memorial como autoconhecimento, ver, por exemplo, os trabalhos de: Josso (1978); Guedes-Pinto (2008) e Martins (2005).

Este é um programa cuja articulação se deu entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a diretoria de Educação a Distância (DEAD/CAPES), a fim de expandir o ensino superior no Brasil³³. A partir da articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e diretoria de Educação a Distância (DEAD/CAPES), que culminou na criação da UAB, algumas universidades públicas - federais, estaduais e municipais - articularam-se e aderiram a nova política educacional, fundando departamentos e setores de ensino a distância e ofertando cursos superiores que funcionavam por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC.

A UAB priorizou, nos anos iniciais, a formação de professores da rede pública de ensino que ainda não possuíam curso superior, especialmente aqueles que, por residirem distante dos centros urbanos - onde se localizam grande parte das universidades -, eram impedidos de ingressar no terceiro grau. Ao efetivar políticas educacionais de nível superior, usando como instrumento de ação a EaD, a UAB contribuiu para auxiliar o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos municípios e localidades mais precários³⁴.

Mas a história da EaD no Brasil não se iniciou apenas com o advento da UAB. Antes mesmo já haviam sido feitas outras experiências no contexto nacional. Podemos falar, à luz das argumentações de Alves (s.d.), Dias e Leite (2010) e Borges (2010), em gerações de EaD, porquanto, dependendo dos instrumentos utilizados como mediadores do processo de ensino aprendizagem, tem-se diferentes modelos de ensino a distância. Numa linha temporal, os autores apontam três gerações: a primeira, segundo eles, teve seu auge na década de 1920, quando o ensino³⁵ a distância era mediado por correspondências; a segunda fase, iniciada nos anos 1960 e decompondo-se em 1990, aproximadamente, teve como mediador os meios de comunicação audiovisuais, como o

³³ Para informações detalhadas sobre a Educação Aberta no Brasil, acessar o sítio da internet da instituição, no seguinte endereço: <http://uab.capes.gov.br/index.php>

³⁴ O IDH faz parte do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que avalia o nível de desenvolvimento humano a partir de dados quantitativos. Como considera questões sociais, econômicas e culturais em seus relatórios anuais (Relatório de Desenvolvimento Humano – RDH), o IDH traz dados que ultrapassam as estatísticas do Produto Interno Bruto (PIB). Já o IDEB é uma política pública que avalia a qualidade da educação em larga escala, considerando as estatísticas do fluxo escolar e do despenho do aluno nos exames do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Para outras informações sobre o IDH e IDEB, acessar os respectivos sítios da internet: <http://www.pnud.org.br/idh/> ; <http://ideb.inep.gov.br/>.

³⁵ Não utilizamos a nomenclatura do processo de “ensino-aprendizagem” para a caracterização deste período da EaD, devido a hipótese de que nessa primeira geração da EaD a concepção de educação ainda se pautava na transmissão de conteúdo (uma visão mais reducionista da educação). Como indicam Guarezi e Matos (2009), nesse período, havia pouquíssima possibilidade de interação entre aluno e instituição.

rádio e a televisão; já a terceira, caracterizada pelo processo de ensino-aprendizagem mediado pela “integração de redes de conferência por computadores e estações de trabalho multimídia” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 31), teve seu início no final da década de 1990. Hoje, se inseríssemos uma quarta geração, caracterizaríamos a EaD como uma modalidade de ensino-aprendizagem mediada pelas TDIC.

Visualizando esse quadro geracional, pode-se imaginar que as tecnologias apareceram para solucionar problemas da educação. Mas será que, no contexto em questão, seria esse o único objetivo delas? Ou melhor: seria a EaD, com seu aparato tecnológico, uma via de sanar disfunções educacionais e de formação profissional? Pensamos que não. A EaD não se estabeleceu e se consolidou apenas para resolução dos problemas educacionais, mas também, e sobretudo, como um potencializador da democratização do ensino, algo que aparece resguardado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD - Lei nº 9.394/96). A EaD explora as técnicas de ensino a distância, construindo uma “nova pedagogia” e uma nova relação com o mundo e, conseqüentemente, com o saber, como enfatiza Pierre Lévy. Nessa “nova pedagogia”, o professor torna-se um animador da inteligência coletiva³⁶, entendida, pelo filósofo francês, como a consciência da utilização e apropriação das técnicas pelos grupos sociais. Ele é um mediador do conhecimento potencializado pelo ciberespaço - um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92) -, e pela cibercultura - “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Manuseado de forma positiva, o ciberespaço pode favorecer as interações estabelecidas na cibercultura e, por conseguinte, possibilitar a consolidação da inteligência coletiva, que, para o olhar otimista de Lévy, deve ser usada para o desenvolvimento da humanidade.

A EaD como programa governamental é respaldada pela lei nº 9.394/96, art. 80, da LDBN, que diz: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis de ensino, e de educação continuada”. O Decreto nº 5.622/05 a caracteriza como uma modalidade educacional cuja mediação didático - pedagógico é feita por meio das TDIC. Outro documento oficial - mas que não possui

³⁶ O que Lévy chama de inteligência coletiva Grinspun e seus colaboradores (2009) designam como “educação tecnológica” – a consciência das potencialidades advindas das tecnologias

força de lei - são os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância³⁷. Estes últimos visam suscitar e nortear a organização e o sistema de ensino a distância, a fim de coibir sua precarização.

O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), da UFOP, foi criado no ano 2000, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da mesma universidade. Inicialmente, implantaram-se os polos de Barão de Cocais, Nova Era I e Paraopeba; posteriormente, foram constituídos mais dez polos. Em 2003, o NEAD transformou-se no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), compreendendo uma unidade acadêmica. Hoje, o CEAD - UFOP oferece cursos de graduação (Administração Pública, Matemática, Pedagogia e Educação Infantil), especialização (Práticas Pedagógicas, Mídias na Educação e Gestão Pública) e aperfeiçoamento (Aperfeiçoamento em Gestão, Produção e Organização de Conteúdos, Capacitação de professores de EaD, Escolas sustentáveis e Pró-Letramento/PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Atualmente, os estados de Minas Gerais³⁸, São Paulo³⁹ e Bahia⁴⁰ são atendidos pelo CEAD.

Como o objetivo deste trabalho é discutir a respeito da formação de professores, dedicaremos algumas linhas ao curso de Pedagogia do CEAD - UFOP.

O curso de licenciatura em Pedagogia, da modalidade a distância da universidade, visa proporcionar uma formação qualificada para o educador ou futuro educador. Sua grade curricular é sustentada por duas áreas de estudos: Fundamentos da Educação e Ciências Básicas e Metodologia de Ensino. Possui a duração de oito períodos letivos (oito semestres), quando cursado regularmente. É organizado por meio do AVA -

³⁷ Esta proposta dos Referenciais de Qualidade foi preliminarmente escrita por Carmen Moreira de Castro Neves, ex-diretora de Política de Educação a Distância do MEC, em 2003. Este documento serviu de base para a nova formulação dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, apresentada pela Secretaria de Educação a Distância SEED/MEC, em 2007. O documento apresenta alguns apontamentos sobre a i) concepção de educação e currículo no processo de Ensino e aprendizagem, ii) Sistemas de Comunicação, iii) Material didático, iv) Avaliação, v) Equipe multidisciplinar, vi) Infra-estrutura de apoio, vii) Gestão Acadêmica-Administrativa, viii) Sustentabilidade financeira; a fim de promover reflexão sobre a EaD.

³⁸ Cidades em Minas Gerais: Alterosa; Araçuaí; Araguari; Caratinga; Carlos Chagas; Conceição do Mato Dentro; Conselheiro Lafaiete; Coromandel; Divinolândia de Minas; Governador Valadares; Ipatinga; Itabira; João Monlevade; Lagamar; Lagoa Santa; Salinas; Ouro Preto; Sete Lagoas; Alvinópolis; Barão de Cocais; Jaboticatubas; Lavras e São João Del Rey.

³⁹ Cidades do estado de São Paulo: Apiaí; Bálamo; Itapetininga; Itapevi; Jales; Jandira; São João da Boa Vista e São José dos Campos.

⁴⁰ Cidades do estado da Bahia: Camaçari; Dias d'Ávila; Esplanada; Itanhém; Mata de São João; Salvador; São Sebastião do Passe e Simões Filho.

*Moodle*⁴¹. Para mediar, através dos recursos tecnológicos, o processo de aprendizagem do aluno EaD, são selecionado tutores e orientadores - bolsistas selecionados por meio de edital público que possuem formação na área de conhecimento do curso que tutoriam ou orientam. Como salientam Jorge e Antonini (2010) “[os tutores] são responsáveis pela orientação das tarefas propostas pelos professores, ou seja, atuam como facilitadores, mediadores de aprendizagens, motivadores e avaliadores” (p. 5). Existem dois tipos de tutoria: presencial e a distância. O tutor presencial atua nos Polos de Apoio Presencial, localizados nas cidades onde os cursos são oferecidos, acompanhando cerca de 25 alunos. Já os tutores a distância ficam responsáveis por acompanhar o processo de aprendizagem nas dependências do CEAD - UFOP, e tutoriam, no máximo, 50 alunos⁴².

2.4.2 A escolha dos sujeitos pesquisados

Selecionamos uma disciplina do curso de Pedagogia da educação a distância para constituir o *corpus* da pesquisa. Para tanto, consideramos dois critérios: a disciplina e o professor. Concernente ao primeiro, tentamos eleger uma matéria que possuísse uma ementa que abarcasse reflexões e discussões sobre as práticas e as representações leitoras dos alunos. Já ao segundo, considerou quem ministrava a disciplina selecionada (a abertura do docente diante a pesquisa a ser desenvolvida). Partindo desses critérios, chegamos à disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV”, ministrada pelo professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, do CEAD - UFOP para alunos do 6º período. Essa disciplina é de caráter obrigatório⁴³ nos currículos do curso.

Optamos por trabalhar com algumas turmas do curso de Pedagogia do CEAD, pelo fato de esta licenciatura ser ainda recente na universidade e também por ter sido pouco estudada, bem como por ser integrada por alunos que, após o período de preparação para a entrada no campo de trabalho, atuarão como possíveis promotores de leitura e escrita. Escolhemos trabalhar com a disciplina “Estudos da Linguagem IV”, porque consideramos que sua ementa era propícia para se fazer o pedido de produção de

⁴¹ Desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, em 1999.

⁴² Sobre o processo de tutoria do CEAD - UFOP, ver Jorge e Antonini (2010).

⁴³ Atualmente, nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas, os alunos possuem disciplinas obrigatórias e eletivas nos currículos de formação. Desta maneira, os alunos podem delinear sua formação conforme seu interesse profissional de atuação “posterior”. Os alunos possuem um número de créditos a serem realizados, durante todo o curso, com disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas, que dentre várias disciplinas, o aluno pode escolher algumas, conforme seu interesse, para cursá-la. Esta estratégia curricular possibilita que o aluno tenha autonomia no seu processo de formação profissional, desenhando seu currículo.

um memorial aos graduandos. Pensamos que a escolha de se trabalhar com a turma em que o orientador da dissertação é o regente não alteraria a coleta de dados e nem sua análise, porque a narrativa solicitada não seria avaliada, nem contaria como atividade obrigatória da disciplina. Além disso, vale destacar que o docente manteve uma postura de imparcialidade durante todo o processo.

2.4.3 Os memoriais coletados na disciplina “Ensino de Aprendizagem de Linguagem IV” no curso de Pedagogia do CEAD - UFOP

Coletamos os memoriais no primeiro semestre do ano de 2012 na disciplina de “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV”, oferecida para 13 (treze) polos nos estados da Bahia e de Minas Gerais: Camaçari, Dias d’Ávila, Esplanda, Itanhém, Mata de São João, Salvador e São João do Passé, no caso baiano; Alterosa, Araguari, Divinolândia de Minas, Ipatinga, Lagamar e João Monlevade, no caso mineiro. Conseguimos coletar, no total, 336 (trezentos e trinta e seis) memoriais.

Abaixo, seguem as tabelas – separadas por estados e cidades – com o número de alunos e a quantidade de memoriais postados na plataforma. Por uma rápida análise delas, é possível notar o interesse e a disponibilidade dos alunos em contribuir para a realização da pesquisa: houve a participação de 84% dos graduandos matriculados na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV”.

Tabela 1- Número de alunos matriculados na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” no CEAD - UFOP no estado da Bahia

Estado da Bahia		
Polo (Cidade)	Número de alunos matriculados na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV”	Número de alunos que entregaram o memorial de leitura
Camaçari	28	26
Dias d’Ávila	30	25
Esplanada	45	42
Itanhém	31	27
Mata de São João	27	22
Salvador	8	6
São Sebastião do Passé	31	27
Total	200	175

Tabela 2 - Número de alunos matriculados na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV” no CEAD - UFOP no estado de Minas Gerais

Estado de Minas Gerais		
Polo (Cidade)	Número de alunos matriculados na disciplina “Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV”	Número de alunos que entregaram o memorial de leitura
Alterosa	34	28
Araguari	35	26
Divinolândia	29	23
Ipatinga	35	24
Lagamar	30	23
João Monlevade	41	39
Total	204	163

2.4.4 A organização do *corpus* coletado por meio dos memoriais

Após coletarmos os 336 memoriais de alunos de diferentes localidades do interior de Minas Gerais e Bahia, fator que enriqueceu ainda mais a análise dos memoriais, construímos um cabeçalho para sua identificação. Este foi construído contemplando quatro aspectos importantes: o nome do autor do memorial, o polo, o número de identificação da narrativa e a data da coleta. Iniciamos a classificação dos memoriais pela Bahia, dando-lhes uma codificação que variou de BA001 a BA173. Em seguida, utilizamos a mesma estratégia para os memoriais provenientes de Minas Gerais, cuja numeração variou de MG174 a MG336. Dentro dos polos de cada estado, os memoriais foram posicionados em ordem alfabética.

Fizemos a leitura de todos os memoriais e preenchemos uma grade de mapeamento individual (Anexo B - modelo) - instrumento de análise construído pelo professor Hércules Corrêa para o desenvolvimento da pesquisa “*Quando o improvável acontece: dos meios populares ao ingresso e ascensão no campo acadêmico*”, na qual o autor buscou conhecer melhor a trajetória escolar de alunos do curso de Pedagogia do CEAD - UFOP com coeficiente de rendimento escolar acima de nove. Essa grade de mapeamento foi usada para auxiliar o processo de compreensão das principais agências de letramentos que influenciaram os sujeitos pesquisados. A grade de mapeamento é dividida em quatro colunas: na primeira, estão localizadas as instâncias de influência do letramento do sujeito (individual; familiar - subdividida em, por exemplo, “influência familiar de mãe/mãe” e “influência familiar de avós”; e escolar - subdividida em “influência das séries finais do Ensino Fundamental”, para citar um exemplo apenas); a segunda coluna designa a intensidade da influência das instituições de letramento. Nela, encontra-se uma lacuna onde deve ser posto a letra *x*. Quando o pesquisador põe somente um *x*, significa que a influência das instâncias de letramento sobre o autor do memorial foi fraca; dois *x*, moderada; três *x*, forte; na terceira coluna, há um espaço para demarcar a não citação de influências; a quarta coluna é destinada a observações não contempladas nas perguntas da tabela, como, por exemplo, se o sujeito é filho de pais analfabetos.⁴⁴

Finalizamos o processo de leitura e análise por categorias dos memoriais. Identificamos as influências de letramentos neles presentes, marcando-as com três cores

⁴⁴ Ver tabela completa em anexo.

diferentes: sublinhamos de amarelo os trechos em que o autor faz referência às disposições individuais; de caneta verde, destacamos excertos que retratam, em alguma medida, as influências da família no processo de letramento; de rosa, realçamos fragmentos em que o aluno relata o papel da escola em sua trajetória de leitor. A fim de facilitar a organização e o cotejamento dos dados, elaboramos outra grade de mapeamento, que denominamos Grade de Mapeamentos Estatísticos de Memoriais (Anexo C). Através dela, visualizamos e analisamos os memoriais por polos, e não mais individualmente.

2.4.4.1 A escolha dos polos

Para verticalizar a análise dos dados, investigamos as agências de letramentos de quatro polos do CEAD - UFOP: dois de Minas Gerais e dois da Bahia. A decisão de se trabalhar com quatro polos diferentes levou em conta duas hipóteses: a primeira era de que, assim, conseguiríamos manter a heterogeneidade dos estados e teríamos também um material mais representativo; a segunda era a de que os municípios próximos das capitais teriam perfis diferentes dos mais distantes. Por conseguinte, escolhemos trabalhar com dois polos próximos das capitais e dois polos mais afastados geograficamente. Buscamos criar critérios para analisar os memoriais, tendo em vista a necessidade de reduzirmos o número de memoriais de leitura para os interpretarmos mais aprofundadamente.

Tabela 3- Distâncias dos polos (municípios) da capital do estado da Bahia

Cidade do estado da Bahia	Distância da capital (Salvador) - km
Camaçari	41 km
Dias d'Ávila	56 km
Esplanada	160 km
Itanhém	901 km
Mata de São João	56 km
Salvador*	-
São Sebastião do Passe	58 km

Fonte: Site do Departamento de Estrada de Rodagem da Bahia- DER/BA

*Reoferta de disciplina. Neste polo foram articulados alunos de diferentes municípios.

Tabela 4- Distâncias dos polos (municípios) da capital do estado de Minas Gerais

Cidade do estado de Minas Gerais	Distância da capital (Belo Horizonte) - km
Alterosa	394 km
Araguari	569 km
Divinolândia	291 km
Ipatinga	209 km
Lagamar	473 km
João Monlevade	116 km

Fonte: Site do Departamento de Estrada de Rodagem de Minas Gerais - DER/MG

Baseando-se nestes dois critérios de escolha, deparamo-nos com quatro polos que poderiam ser escolhidos: Itanhém/BA⁴⁵, Camaçari/BA⁴⁶, Araguari/MG e João Monlevade/MG. Porém, ao considerarmos que seria interessante manter certa heterogeneidade territorial, notamos que se tomássemos como base Araguari (distante de Belo Horizonte) e João Monlevade (próximo a Belo Horizonte), ambos de Minas

⁴⁵ Itanhém é um município brasileiro situado no interior do estado da Bahia, cerca de 901 km da capital. Sua população, segundo Censo de 2010, é de 20.216 pessoas. Os sítios da internet da prefeitura da cidade e da Wikipédia afirmam que o lugar onde se encontra a cidade foi inicialmente habitado pelos indígenas maxacali. Em 1925, o mineiro Simplício Binas fundou a povoação denominada Vila de Água Preta. Com a descoberta de pedras preciosas, o povoamento da região intensificou-se, passando a ser ocupada também por brancos procedentes do estado de Minas Gerais, do sertão da Bahia e do norte do Espírito Santo. Em 1930, Vila de Água Preta foi renomeado de Nossa Senhora do Itanhém, por causa do rio Itanhém que cortava a região. Em 1938, o distrito passou a denominar-se apenas Itanhém, juntamente com sua elevação para a categoria de município.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) atual é de 0,673, sendo considerado, segundo os critérios PNUD, um índice médio. Se comparado com o índice da capital baiana, que é de 0,742, o município de Itanhém possui um IDH considerável. O IDEB, em 2009, foi de 5,4 para as séries iniciais, e 4,3 para as séries finais.

⁴⁶ Camaçari é um município do estado da Bahia, situado cerca de 40 km de Salvador. Sua população, segundo o censo de 2010, é de 242.970 habitantes, sendo a quarta cidade baiana mais populosa. Os sítios da internet da prefeitura da cidade e da Wikipédia informam que a localidade onde se encontra o município de Camaçari constituiu-se em 1558, com a fundação da Aldeia do Divino Espírito Santo por missionários da Companhia de Jesus, que objetivavam catequizar os índios tupinambás que viviam nas circunvizinhanças.

O povoado emancipou-se em 1758, tendo seu nome alterado para Vila de Nova Abrantes do Espírito Santo, depois da expulsão dos jesuítas. Posteriormente, foi chamado apenas de Vila de Abrantes, abarcando também uma região maior do que a do período de sua fundação. Nessa época, as terras do município pertenciam ao desembargador Tomaz Garcez Paranhos Montenegro, que, por influência política, conseguiu verbas para a construção de uma estrada de ferro em 1860, a qual impulsionou o desenvolvimento da localidade. Em 1920, a região que hoje compreende Camaçari foi desmembrada de Abrantes e, em 1938, o município foi nomeado de Camaçari. O nome Camaçari inicialmente se escrevia Camassary, do tupi-guarani, que significa árvore que chora, remetendo à imagem de folhas cobertas de gotículas.

O Índice de Desenvolvimento Humano de Camaçari é de 0,734, considerado médio pelo PNUD e, quando comparado ao da capital baiana, pode ser declarado como relativamente bom. O IDEB das séries iniciais é de 3,6, e 2,9 o das séries finais.

Gerais, contemplaríamos dois municípios com perfis talvez parecidos, em especial do ponto de vista econômico: Araguari encontra-se no triângulo mineiro, uma das regiões mais ricas do estado, e João Monlevade possui uma economia local muito forte. Tendo isso em mente, passamos a operar com o município de Lagamar/MG⁴⁷, que é geograficamente distante de Belo Horizonte e economicamente diferente de João Monlevade⁴⁸, que, como já pontuado, se encontra mais próximo da capital mineira.

Abaixo seguem os mapas⁴⁹ dos estados da Bahia e de Minas Gerais, em destaque encontra-se a localização territorial de cada município pesquisado (balão com contorno preto) e a capital de seus respectivos (balão com contorno vermelho).

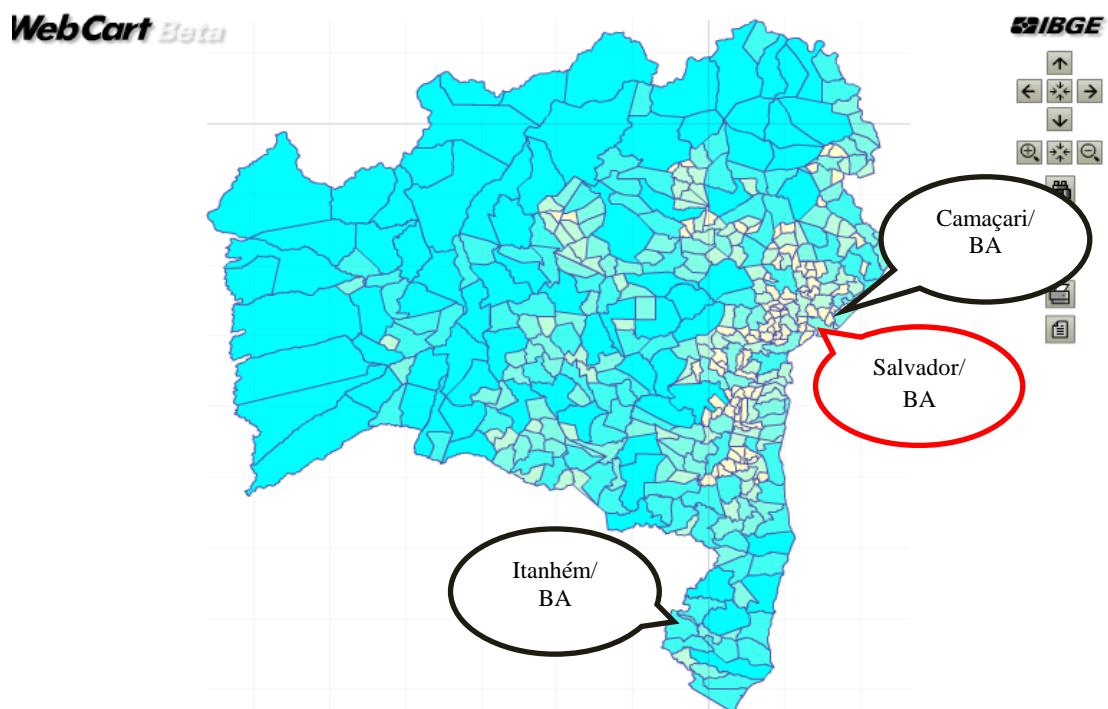
⁴⁷ Lagamar é um município situado no estado de Minas Gerais, cerca de 473 km da capital mineira. Sua população é de 7.598 habitantes. Segundo as páginas da internet da prefeitura da cidade e da Wikipédia, a economia do município de Lagamar/MG baseia-se na agricultura e na pecuária, sendo sede da fábrica de laticínio Três Marias. No município encontra-se também uma indústria de mineração e extração de rocha e de calcário. O IDH-M é de 0,731, considerado médio, segundo os critérios do PNUD. O IDEB é de 4,7 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e de 3,9 nas séries finais.

⁴⁸ João Monlevade é um município brasileiro localizado no interior do estado de Minas Gerais, situado cerca de 110 km da capital mineira. Sua população é de 74.141 habitantes. Segundo os *sites* da prefeitura da cidade e a *Wikipédia*, o município de João Monlevade foi desbravado pelo francês Jean-Antoine Félix Dissandes de Monlevade, que conduziu um estudo mineralógico e geológico do solo local, resultando na descoberta de vastas forjas propícias para a produção de ferro – daí o nome do município. Em 1818, Jean-Antonie montou uma das maiores fábrica de ferro do período imperial. Seguidamente, em 1935, implantou-se na região uma outra indústria, a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, atual AcerlorMittal Aços Longos, que promoveu o desenvolvimento da cidade. Em 1948, o distrito recebeu o nome atual. Em 1964, João Monlevade recebeu a autonomia oficial de município. O IDH-M é de 0,807, considerado um índice alto para o unicipío, segundo os critérios do PNUD. O município de João Monlevade possui um IDH considerável em relação ao da capital mineira, que é de 0,839. Isso pode ser decorrente da história local, marcada pela construção da fábrica, que gerou e gera emprego e, por vezes, propicia melhorias na infraestrutura regional. Em 2011, o IDEB, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi de 6,6, e, nos anos finais, de 5,0. João Monlevade é um município brasileiro localizado no interior do estado de Minas Gerais, situado cerca de 110 km da capital mineira. Sua população é de 74.141 habitantes. Segundo os *sites* da prefeitura da cidade e a *Wikipédia*, o município de João Monlevade foi desbravado pelo francês Jean-Antoine Félix Dissandes de Monlevade, que conduziu um estudo mineralógico e geológico do solo local, resultando na descoberta de vastas forjas propícias para a produção de ferro – daí o nome do município. Em 1818, Jean-Antonie montou uma das maiores fábrica de ferro do período imperial. Seguidamente, em 1935, implantou-se na região uma outra indústria, a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, atual AcerlorMittal Aços Longos, que promoveu o desenvolvimento da cidade. Em 1948, o distrito recebeu o nome atual. Em 1964, João Monlevade recebeu a autonomia oficial de município. O IDH-M é de 0,807, considerado um índice alto para o unicipío, segundo os critérios do PNUD. O município de João Monlevade possui um IDH considerável em relação ao da capital mineira, que é de 0,839. Isso pode ser decorrente da história local, marcada pela construção da fábrica, que gerou e gera emprego e, por vezes, propicia melhorias na infraestrutura regional. Em 2011, o IDEB, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi de 6,6, e, nos anos finais, de 5,0.

⁴⁹ Os mapas foram retirados do site do IBGE:

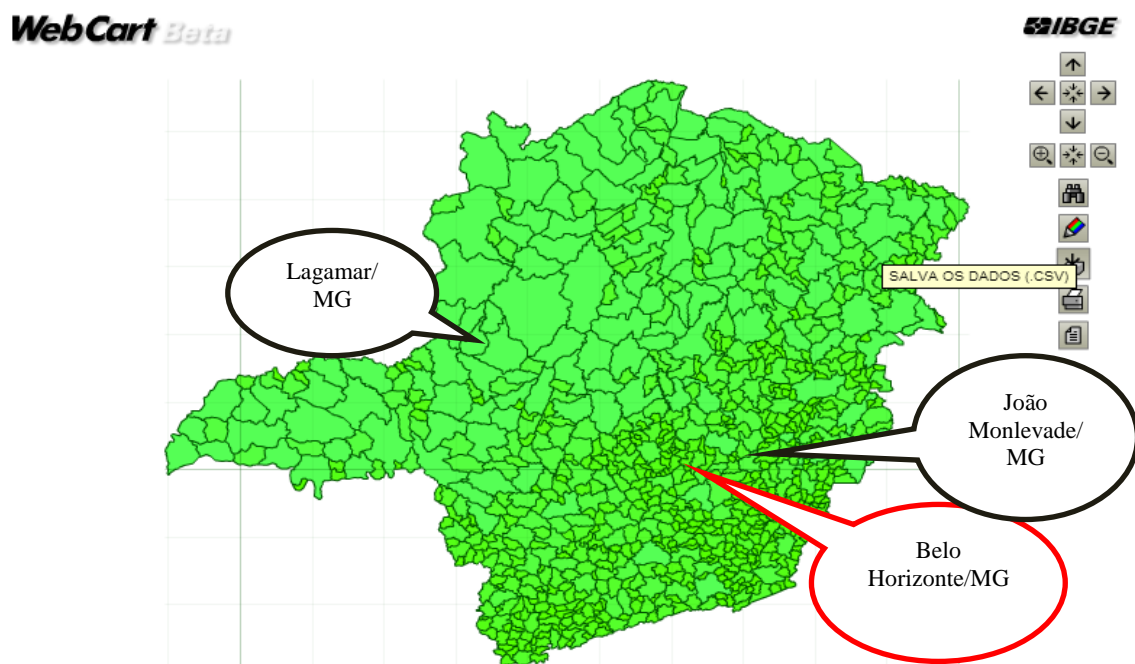
<http://www.ibge.gov.br/webcart/formula.php?tabs%5B%5D=sintese%2Cv01%2C%2C3%81rea+da+unidade+territorial%2CKm%C2%B2>.

Mapa 1 - Territórios do estado da Bahia



Fonte: Site do IBGE cidades

Mapa 2 - Territórios do estado de Minas Gerais



Fonte: Site do IBGE cidades

3 ANÁLISE DE DADOS

É próprio do humano, mesmo percebendo o peso do seu fardo, buscar entender o lugar em que ele está inserido, sem ter pedido para vir ao mundo. Desejamos conhecer o que está dito e adivinhar o que ainda está por dizer, ansiamos saber (...) Cremos na dúvida como caminho absoluto. Pra tanto o livro nos alivia diante de tamanhas incertezas.

Bartolomeu Campo de Queirós⁵⁰

Neste capítulo, apresentamos a descrição e análise dos dados dos memoriais de leitura coletados durante a pesquisa. No intuito de compreendermos como as formações de leitores e as representações⁵¹ de leitura dos sujeitos pesquisados foram constituídas ao longo do tempo e em espaços distintos, estabelecemos vários cruzamentos de dados. Essa estratégia analítica tem sido usada por pesquisadores que averiguam as interdependências de fatores sociais, econômicos e culturais no “sucesso” ou “fracasso” escolar de alunos advindos dos meios populares. Dos estudiosos que empreendem investigações desse tipo, podemos citar o trabalho do sociólogo Bernard Lahire (1997), que nos forneceu ferramentas teóricas e metodológicas para elucidar e entender quais elementos influenciaram a formação das práticas de leitura dos graduandos. Não nos aprofundamos em nenhum dos estudos elaborados no campo da sociologia da educação, ainda que fundamentemos nossa interpretação nos argumentos e posicionamentos defendidos por pesquisadores da área.

Uma ideia sociológica que seguimos é a de que as “configurações sociais” são produzidas através da interdependência de muitos fatores, ideias e/ou práticas sociais. Já que é impossível abarcar a totalidade das “configurações sociais” (qualquer que ela seja), decidimos concentrar nossos esforços de síntese analítica na construção de “perfis”⁵² (LAHIRE, 1997) de leitores, os quais, embora não menos complexos, são apenas pequenos exemplos, excertos, de relações ou arranjos sociais mais extensos. Como pontua Lahire:

⁵⁰ Notas de uma palestra proferida e depois redigida. Seminário de Políticas de Incentivo à Leitura. Organizado pela Superintendência de Bibliotecas Públicas e Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Belo Horizonte, 14, 15, e 16 de abril de 2009.

⁵¹ Compreendemos, seguindo Chartier (1990a), que as representações constituem as práticas.

⁵² “O perfil como gênero científico, livremente inspirado no gênero literário.” (LAHIRE, 1997, p. 15)

[As configurações sociais são um conjunto de] elos que constituem uma 'parte' (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana (...). As configurações de relações de interdependência que construímos com a ajuda de nossos perfis não passam de 'trechos escolhidos' de configurações mais amplas. (LAHIRE, 1997, p. 40)

Os memoriais de leitura dos graduandos do curso de Pedagogia do CEAD - UFOP, em alguma medida, atestam a interdependência de variáveis distintas para a formação de perfis de leitores também distintos. Encontramos nas narrativas questões e formulações subjetivas que possibilitam variados modos de interpretação, sobretudo por trazerem para a cena atores que nos fazem pensar em múltiplas influências. Como recorte de pesquisa, tivemos que eleger alguns atores e agências em detrimento de outros.

Esta seção é dividida com base nas categorias presentes na "Grade de Mapeamento", apresentada detalhadamente no capítulo anterior. A fim de enriquecer e possibilitar o diálogo entre os quatro polos analisados - Itanhém/BA, Camaçari/BA, Lagamar/MG e João Monlevade/MG -, são expostos gráficos estatísticos e, conjuntamente, trechos dos memoriais. Todo o levantamento e agrupamentos estatísticos são construídos em referência às cinco principais agências de letramento por nós elencadas: a disposição individual, a família, a escola, as bibliotecas e os professores.

Antes de partimos para a análise, é importante salientar quatro pontos que a balizarão:

1º) Como cada município possui uma quantidade diferente de narrativas, apresentar o número exato de memoriais que mencionam determinada agência poderia causar certa confusão na leitura; por isso optamos por utilizar porcentuais;

2º) Devido a grande quantidade de dados coletados nos memoriais e reproduzidos nas grades de mapeamento estatístico, as análise do presente estudo, fundamentaram-se nas "menções" (e "não menções") encontradas nas narrativas. Somente na parte da escolarização é que traçamos um gráfico apresentando a intensidade das menções narradas pelos graduandos sobre a influência escolar, a fim de visualizarmos melhor a formação leitora dos sujeitos em diferentes níveis de ensino;

3º) Objetivando facilitar a visualização dos dados, na análise dos memoriais, atemo-nos, a princípio, à comparação entre estados e, posteriormente, entre municípios;

4º) Na análise comparativa, seguimos a seguinte padronização para estipular se uma instância foi ou não significativa na formação leitora dos sujeitos pesquisados: abaixo de 50%, consideramos que a agência não foi significativa para a maioria dos graduandos; acima dela, consideramos como uma instância significativa;

5º) No decorrer da análise, utilizamos os termos “graduanda” e “aluna”, no feminino, porque apenas 7% dos pesquisados são do sexo masculino.

3.1 As principais agências de letramento: categorias consideradas na pesquisa sobre formação de leitores

Consonante aos estudos de Angela Kleiman (1995) e Bernard Lahire (1997), designamos cinco agências/instâncias de letramento como sendo fundamentais para o reconhecimento dos espaços e pessoas que contribuiram, direta ou indiretamente, para a trajetória como leitores desses sujeitos pesquisados, a saber: a disposição individual, a família, a escola, a biblioteca e o professor. A simples variabilidade dessas agências já demonstra que as experiências de leitura são resultados de diversas interações.

Estudos como os de Lajolo e Zilberman (1996)⁵³ revelam que, além do conteúdo sociológico e interacional, a formação leitora está ligada diretamente ao momento histórico de produção, circulação e consumo de livros por leitores. Em uma importante obra⁵⁴, as autoras recuperam a história da formação leitora no Brasil a partir de diferentes perspectivas: a mulher leitora, a professora, os livros didáticos importados de Portugal, o surgimento da Real Biblioteca, em 1814. Cada um desses tipos de leitura e leitor são delineados por meio de excertos de livros clássicos da literatura brasileira. Revendo-os, Lajolo e Zilberman desenharam como o leitor é contextual e historicamente representado, assim como determinam qual o papel exercido pelo mercado editorial no século XIX e pela leitura em sala de aula na constituição de leitores.

Várias vezes falamos em formação, mas até agora não refletimos acerca de certas ideias que o próprio termo tende a carregar. Uma delas é a de fonte, isto é, onde, quando e como se iniciou o processo de leitura. Para chegar a esse princípio inspirador,

⁵³ LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

ganham relevo às comunidades leitoras a que pertenceram os sujeitos, as instituições que frequentou, dentre outros. Conjuntamente, também vêm às interações que eles os estabeleceram com essas mesmas instâncias de letramento. Diante de todas essas relações que configuram o processo de formação, fica mais evidente que leitores não terão percorrido os mesmos caminhos, pois, ainda que tenham sido educados numa mesma escola, por exemplo, eles terão estabelecido diferentes e singulares interações com amigos, professores, disciplinas ou bibliotecas. A diferenciação intrínseca à formação pode fornecer pistas para explicar esta recorrente indagação: “Por que sujeitos de uma mesma família, educados nas mesmas escolas e possuidores incentivos e acessos culturais semelhantes leem de forma diferente e, por vezes, têm gostos divergentes?”. De antemão, é-nos permitido dizer que a discrepância advém do fato de eles estabelecerem relações heterogêneas com a leitura, as quais podem ser determinadas pela própria disposição individual do sujeito, ou pela influência de um amigo, ou pelo convívio com algum docente, ou pelo intercâmbio com um escritor; enfim, há inúmeros fatores que poderiam ser citados como constituintes de um sujeito leitor e suas peculiaridades.

Dito isso, convém destacarmos alguns aspectos das cinco instâncias que daremos atenção para pensar as singularidades e semelhanças da formação leitora dos graduandos de Pedagogia.

A disposição individual é usada por Bernard Lahire para compreender e interpretar situações aparentemente difíceis de explicar unicamente do ponto de vista objetivo, isto é, estrutural. É uma disposição inerente ao indivíduo. Ela é fundamental, por exemplo, para entender posicionamentos de indivíduos que escapam das determinações sociais - aquele sujeito que ninguém e nem instância alguma justifica seu gosto diferenciado em relação ao grupo de proveniência, seu modo de apreciar algo. Defendemos essa categoria, porque acreditamos no movimento do conhecimento como motor e precursor de saberes, ao considerarmos que estas discussões promoverão novos embasamentos para se compreender as diferentes formas de se apropriar das práticas culturais em diferentes sujeitos.

A segunda instância de análise que aqui enfatizamos é a família. Os trabalhos de Angela Kleiman (2007), Shirley Heath (1982) e Petit (2001) demonstram que a família é uma das agências mais importantes para a consolidação de práticas culturais - daí o nosso esforço em traçar a influência dela na trajetória dos sujeitos leitores que tivemos contato. Já a instituição escolar é considerada como um espaço que traz questões

fundamentais para refletir sobre letramento e formação leitora. Para Zilberman (1991 [1988]) a escola é um “local de formação do público leitor e de estímulo ao consumo de livros” (p. 17); é nesse ambiente que muitos dos alunos têm acesso pela primeira vez à cultura escrita, a eventos e práticas de letramento. A biblioteca, entendida como espaço de promoção de leitura, pode ser também uma agência de influência, por isso tentaremos apontar quando ela aparece nos discursos dos graduandos. As pesquisas desenvolvidas por Zélia Versiani (2003), Magda Soares (2008) e também a pesquisa de âmbito nacional denominada “Retratos da Leitura no Brasil” (2007 e 2011) enfatizam a importância da biblioteca para a formação de leitores. Por fim, atentamo-nos para o papel ocupado pelo professor, Machado e Corrêa (2010), Batista (1988) e Andrade (2011) entendem-no como um agente de alto potencial para a influência leitora de seus alunos, sendo considerado um orientador de leituras.

3.1.1 Disposição individual⁵⁵

Entendemos disposição individual como o gosto inato do graduando: comportamento constituído por meio das interdependências das relações estabelecidas com outras pessoas e espaços nos quais os graduandos estão inseridos, ou seja, por meio de relações sociais variáveis que não são reproduzidas ou aprendidas (LAHIRE, 1997). As ações movidas por uma disposição individual não foram necessariamente influenciadas pela família ou pela escola, mas por outros inúmeros fatores, cuja origem o graduando não sabe normalmente determinar. Como afirmam Corrêa e Carvalho (2012): “a disposição é algo inerente ao indivíduo e inexplicável do ponto de vista objetivo” (p.7). Dois excertos retirados das narrativas ilustram muito bem nosso argumento:

Minha experiência de leitura teve início quando *eu descobri* um livro de tamanho grande, parecidos com um álbum, tinha uma capa dura, folhas coloridas e grossas com letras graúdas bem desenhadas. Ele chamou minha atenção pela tamanha formosura, tanto na parte externa como interna do livro. Eu lembro que eu gostava bastante de foleava e fazia várias vezes por dia, apesar de não saber ler. [Os] personagens e fotos que continha em cada

⁵⁵ Agradecemos as contribuições dadas pela Professora Zélia Versiani Machado, no momento da defesa desta dissertação, ao nos fazer repensar o conceito de disposição individual relacionando-o também a certos aspectos de natureza social e cultural.

página que eu folheava eram lindas, exuberantes, bem coloridas, era a personagem de cinderelas, com penteados muitos bem feito, os vestidos [eram] de cores variadas fortes e bonitas. Lembro-me de um dos vestidos que era azul turquesa, com mangas estilo boneca bem flocado, a cinderela tinha um[a] cintura fina que ficava bem no vestido, a roda do vestido era bem franzida com bastante pano que ficava bem rodada e bonito. O sapato era lindo! Eu ficava encantada com cada página que folheava. Até então, desconhecia a história do livro. Quando de repente apareceu uma moça, que vendo o meu interesse pelo livro começou a ler em voz alta, só então entendi a história. Mesmo assim, nos dias subsequentes continuava a folhear o livro da mesma forma, só que dessa vez, era com mais prazer. Olhava as páginas e as fotos com certo sorriso nos lábios, agora, por entender a história, que era um conto envolvendo um príncipe e uma cinderela, eu ficava encanada [encantada]!

Esse livro foi o ponto chave para desenvolver e aguçar o meu desejo pela literatura. Lia tudo que encontrava pela frente, novelas em revistas de quadrinhos, contos, romances, histórias verídicas da autora Adelaide Carraro dentre outros. (BA 067)

Minha primeira convivência na escola foi quando a primeira série do ensino fundamental com seis anos de idade, em uma escola da zona rural que pertencia ao Grupo Escolar Simplício Barias (...). A partir daí iniciou a minha alfabetização com aqueles textos tradicionais que a professora ensinava com muita rigidez e punições para quem não conseguisse ler, puderam confirmar tudo que ouvia falar sobre ela, mas meu interesse era maior do que a sua austeridade.

Sou a mais nova de seis irmãos, meu pai e minha mãe são analfabetos (...) quando fiz a terceira série do ensino fundamental, a professora aposentou-se e fechou a escola, era na sua propriedade e não tinha como outro continuar as aulas (...) no ano seguinte não teve aula e meus pais vendo o meu desempenho resolveram me matricular na cidade, ficava a semana distante deles, isso para mim, foi muito difícil, uma nova experiência, estudar no Colégio Municipal (...). Concluir o ensino fundamental e o ensino médio no Colégio (...), da quinta a oitava série estudei língua portuguesa com a mesma professora, que não incentivava a ler, ela se preocupava mais com o estudo da gramática e quando mandava ler era para apresentação de trabalhos, as produções de textos *eu sempre gostei de ler* e pegava livros na biblioteca para ler em casa e pude sempre estar viajando no mundo mágico da leitura. Freire enfatiza ‘Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo, nem ensino’ ”(BA 009)

Os trechos transcritos acima retratam o gosto e o interesse pela leitura dos indivíduos “independente” do contexto e de outros sujeitos (professor, família, por exemplo) que poderiam estar envolvidos no processo. Nota-se que, em ambos, as graduandas, ao relatarem o trajeto de suas formações como leitoras, entendem o gosto como algo que é adquirido pela própria ação individual, como mostra a passagem

“quando eu descobri”, do primeiro fragmento. A graduanda retrata o descobrimento da leitura como um fato totalmente vinculado a uma busca pessoal: ela mesma desvendou o material escrito e adquiriu, por interesse próprio, prazer em folheá-lo.

No segundo excerto, a disposição individual fica perceptível quando a aluna descreve que tudo indicava que ela não iria obter o gosto pelas práticas de leitura, pois nem os professores, nem os pais analfabetos lhe proporcionaram uma influência de leitura durante sua formação. Apesar disso, ela assevera que “sempre gostou de ler e pegava livro na biblioteca para levar para casa”, porquanto seu “interesse sempre foi maior” do que a severidade de sua professora.

Observa-se, ademais, que as graduandas não citam outras agências que poderiam ser tomadas como significativas para a formação leitora das duas. Para elas, nenhuma instituição foi responsável para que considerassem a prática de leitura como uma fonte de prazer; o que as moveu, frisamos novamente, foi a curiosidade particular.

Referente à disposição individual como motor para a formação leitora, construímos, a partir dos memoriais coletados, os seguintes gráficos:

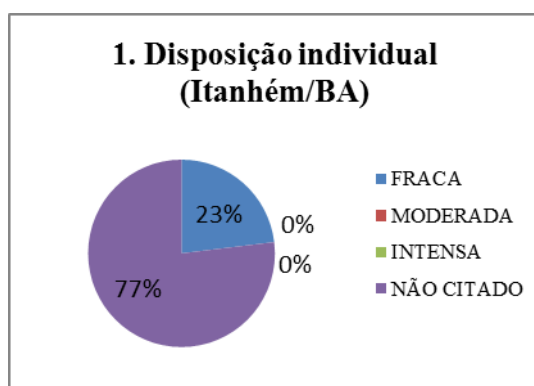


Gráfico 1 - Disposição individual Itanhém/BA

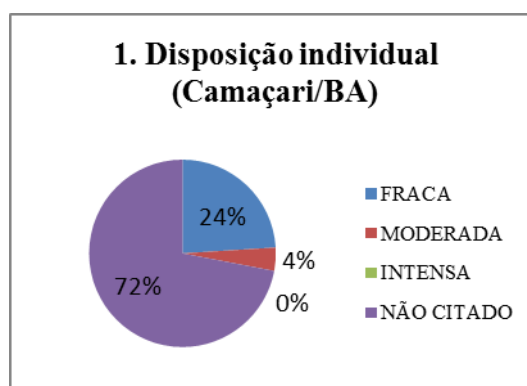


Gráfico 2 - Disposição individual Camaçari/BA

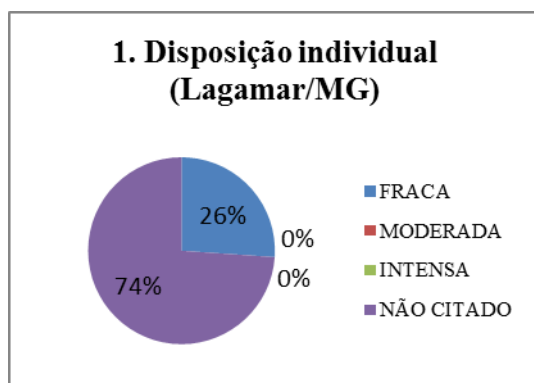


Gráfico 3 - Disposição individual Lagamar/MG

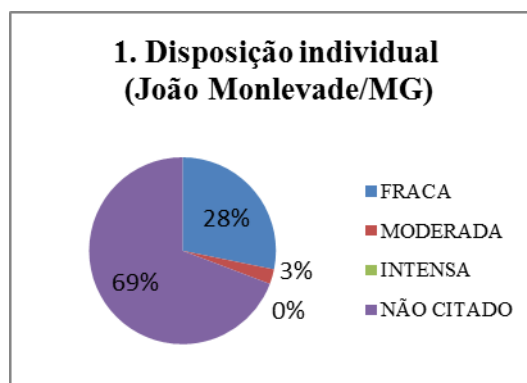


Gráfico 4 - Disposição individual João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais do município de Itanhém/BA analisados (Gráfico 1), 77% não citaram a influência individual. Dos 23% que sublinharam essa agência, todos a consideraram fraca. O segundo gráfico mostra-nos que, no município de Camaçari/BA, 72% dos graduandos não fizeram alusão à disposição individual. Dos 28% que a mencionaram, 24% citaram-na de forma fraca, e os 4% restantes, como intensa. O gráfico 3, relativo ao município de Lagamar/MG, indica que 74% dos graduandos não abordaram essa influência em sua formação leitora. Dos 26% que a mencionaram, todos a mencionaram de forma fraca. Enfim chegamos ao último gráfico, que representa os dados dos memoriais do município de João Monlevade/MG. Nele, 69% dos graduandos não a mencionaram em seus textos. Dos 31% que fizeram referência, 28% a abordaram como fraca, e 3%, como moderada.

Comparando os quatro gráficos, é perceptível a tendência de os graduandos incumbirem alguém ou alguma instância pela sua formação leitora: a família, a escola, a professora, a biblioteca ou bibliotecário. Concluímos isso pelo fato de que apenas 32% deles citaram uma forma de “descobrimto singular”. Ao analisarmos os dois estados, vemos que não houve uma diferença significativa no número de menções, não chegando nem mesmo a 10%. Para sermos exatos, a variação foi de 23% a 26%, no que se concerne ao menor índice em cada estado, e de 28% a 31%, nos polos que mais mencionaram a disposição. Vale pontuar, por fim, que os municípios mais próximos às capitais tiveram o índice de maior menção: Camaçari/BA, com 28%, (isto é, 7 narrativas), e João Monlevade, com 31% (isto é, 12 narrativas).

3.1.2 Influência familiar

A palavra família vem do latim *famulus*, que significa lugar que serve. Pela etimologia da palavra, podemos compreender a expressão familiarizar-se, indicando que certa pessoa está habituada, acostumada. Essa acepção pode ser vista, por exemplo, em uma consideração feita por Petit (2001), ao tratar da familiaridade, do costume, que as crianças necessitam obter para manusear o objeto livro:

Para que a criança se torne mais para frente um leitor, sabemos quanto é importante a familiaridade física precoce com os livros e a possibilidade de

manipulá-los, para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provoquem medo. (2001, p. 35 - tradução nossa)⁵⁶

No caso dos estudos de letramento, a família é mencionada como uma instância - e ao mesmo tempo um grupo – que dá condições para a produção de efetivação de práticas letradas, um ambiente onde o “modo de ser letrado” constitui-se. Angela Kleiman (1995) afirma que a família é uma instituição ou o grupo social que, muitas vezes, “introduz a criança no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 30). É a partir desse primeiro contato que a criança começa a estabelecer e conceber as práticas letradas em sua vida: os modos e apropriações de bens materiais e simbólicos do mundo da cultura escrita. Shirley Heath (1982) também frisa o lugar da família na promoção de eventos de letramento.

A família, pelo que se vê, é uma agência essencial para ser examinada nos relatos dos graduandos. Entender como as práticas de letramento deles aconteciam no seio familiar é um modo de conhecer as maneiras pelas quais elas foram constituídas, imaginadas e dadas a ler (CHARTIER, 1990, p. 16).

Nesta seção, para facilitar a apreciação, a influência dos familiares na formação leitora dos sujeitos pesquisados foi dividida em grupos de menção: pais e mães, avós, irmãos e tios.

3.1.2.1 Influência familiar de pai e mãe

Roda de leitura em família (...) meu pai já dizia: (...) comprava aqueles livros de cordel para despertar o interesse dos meninos pela leitura.
(MG 314)

Sempre via a minha mãe lendo, a partir dela aprendi a tomar o gosto pela leitura.
(BA 026)

Sobre os dados de influência familiar de pai e mãe, obtivemos os seguintes gráficos:

⁵⁶ “Para que un niño se convierta más adelante em lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz com los libros, la posibilidad de manipular-los para que esos objetos no lleguen a investirse de poder y provoquem temor” (PETIT, 2001, p.35)

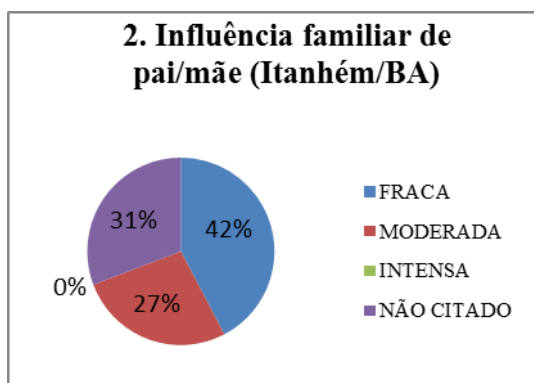


Gráfico 5 - Influência familiar de pai/mãe Itanhém/BA

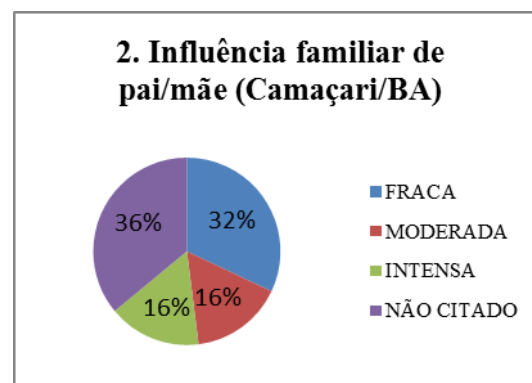


Gráfico 6 - Influência familiar de pai/mãe Camaçari/BA

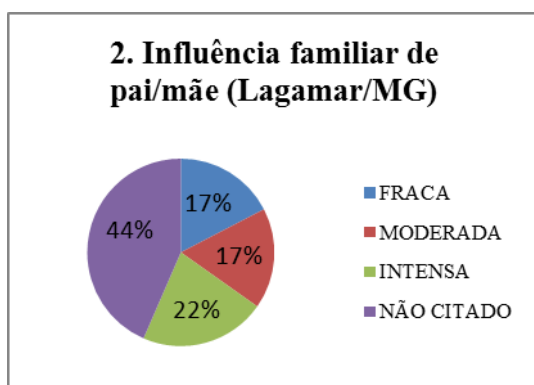


Gráfico 7 - Influência familiar de pai/mãe Lagamar/MG

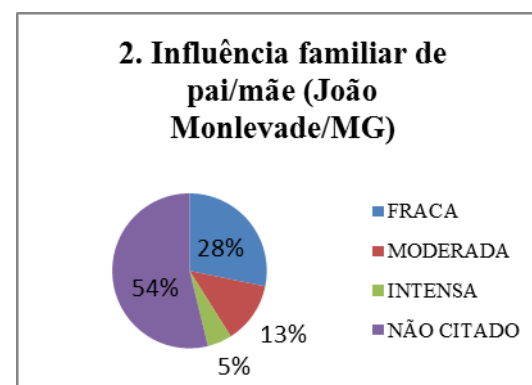


Gráfico 8 - Influência familiar de pai/mãe João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais do município de Itanhém/BA (Gráfico 5), 31% não citaram a influência familiar de pais e mães em sua formação leitora. Dos 69% que a sublinharam: 42% abordaram-na como fraca, e 27% consideraram-na moderada.

O gráfico 6 - município de Camaçari/BA - indica que 36% dos graduandos mencionaram a atuação dos pais. Dos 64% que a destacaram, 32% foram fracamente influenciados, 16% moderadamente, e os outros 16%, intensamente. O gráfico 7, retratando o município de Lagamar/MG, mostra que 44% dos estudantes não citaram os pais em suas narrativas. Dos 56% que fizeram menção a eles, 17% consideraram-na fraca, 22%, intensa, e 17%, moderada. Já no último gráfico, nota-se que 54% dos graduandos de João Monlevade/MG não mencionaram os pais em seus textos. Dos 46% que se

referiram a eles, 28 % a designam como fraca, 13%, como moderada, e 5%, como intensa.

O fato de 41% do conjunto de memoriais não citar a influência dos pais em sua formação como leitores, permite-nos pensar que os alunos podem ser filhos de pais e mães não leitoras e/ou não alfabetizados plenamente, chamados também de analfabetos funcionais. Como narra uma das pesquisadas: “Não tinha quem me ajudasse em casa, pois meus pais não sabiam ler e meus irmãos não tinham tempo, pois tinham que trabalhar para ajudar meus pais e também depois estudar.” (BA 020)⁵⁷

Alguns trabalhos quantitativos evidenciam o papel das mães na formação de leitores. A pesquisa Retratos de Leitura do Brasil, promovida pela Câmara Brasileira do Livro, por exemplo, apontou que 43% das pessoas entrevistadas em 2011 disseram que a mãe foi a pessoa que mais havia influenciado o gosto pela leitura, enquanto, na edição de 2007, o índice foi de 49% para a mesma questão. Em 2011, 17% dos entrevistados disseram que o pai foi a pessoa que mais os havia influenciado, enquanto, em 2007, 30% declarou essas influências. Observa-se que, entre os anos de 2007 e 2011, houve uma diminuição na percepção de que o pai e a mãe são agentes influenciadores na prática de leitura.

Em alguns memoriais encontramos apontamentos específicos em relação a essa influência. Uns citam o pai: “Meu pai (...) nosso tempo junto era bastante restrito (...) o máximo de atenção que podia e uma das maneiras que encontrava para isso era de contar histórias.” (MG 304). Outros, a mãe:

(...) minha mãe era professora (...) tinha muitos livros de contos de fada, livros de poemas (...) revistas em quadrinhos (...) tinha muita curiosidade (...) ganhei de minha mãe um livro (...) ‘Meu livro de histórias bíblicas’(...) ainda não sabia ler então minha mãe lia para mim(...).Quando aprendi a ler (...) decidi montar uma escolinha na varanda da casa para ensinar os vizinhos mais novos que ainda não sabiam ler, essa era minha brincadeira preferida (...) queria compartilhar com meus amigos o prazer da leitura, de descobrir as maravilhosas histórias que continham em meus livros (...) essa brincadeira durou por muitos anos. (BA 052)

Petit (2001), além de dedicar certa atenção ao descobrimento pessoal do prazer de ler, põe em questão o papel da mulher, em específico da mãe, nas trilhas percorridas pelos sujeitos que, pouco a pouco, formam-se como leitores. Ao investigar a leitura na França, ela sublinha que “aqueles a quem a mãe contou uma história a cada noite têm o

⁵⁷ Vale lembrar que pais analfabetos ou semi-alfabetizados podem estimular os filhos à leitura.

dobro de chances de se converter em grandes leitores” (PETIT, 2001, p. 35 - tradução nossa)⁵⁸. Petit também articula a leitura com feminilidade e virilidade, demonstrando que em muitos lugares do mundo, as mulheres desempenham o papel de agentes propulsores de cultura: “Em muitas partes do mundo, as mulheres tem o papel predominante de agentes de desenvolvimento cultural,” (PETIT, 2001, p. 37 - tradução nossa)⁵⁹

Encontramos nos memoriais também fragmentos que abordam o insucesso dos incentivos dos pais para a constituição do hábito de leitura: “(...) meu pai sempre falando, comigo e com meus irmãos, o quanto ler era importante, e que deveríamos ler (...), nunca fui muito chegada à leitura”. Podemos levantar, como hipótese, que apenas o dizer ou o apontar não são os caminhos mais convenientes (e convincentes) para se construir ou estimular esse hábito em outra pessoa, ou melhor, nos filhos. Mais do que isso, é necessário

transmitir suas paixões, sua curiosidade, questionando seu lugar e sua própria relação com os livros. É ajudar as crianças e adolescentes a compreender que, entre todas estas obras, haverá alguns que sabem alguma coisa sobre eles particularmente. Você multiplica as chances de encontros, descobertas. É também criar espaços de liberdade, onde os leitores poderão traçar caminhos escondidos, e onde terão disponibilidade para discutir com eles sobre leituras, se assim o desejarem, sem que produzam intromissões, caso esses leitores queiram conservar suas descobertas para si mesmos. (PETIT, 2001, p. 37 - tradução nossa)⁶⁰

Voltando aos dados estatísticos, concluímos que os pais foram mencionados em 59% das narrativas (65 no total). Consideramos, pois, que eles tiveram um papel significativo na formação como leitores dos graduandos. Ao compararmos os estados da Bahia e de Minas Gerais, encontramos uma diferença: no primeiro, os municípios tiveram um resultado acima de 60% (69% e 64%); já no segundo, os municípios mantiveram um percentual menor, 56% e 46%. Podemos dizer que a influência dos pais foi significativa

⁵⁸ “(...) en Francia, aquellos a quienes su madre les ha contacto una historia cada noche tienen el doble de posibilidades de convertirse en grandes lectores. “(PETIT, 2001, p.35).

⁵⁹ “(...) muchos lugares del mundo, las mujeres han desempeñado un papel preponderante como agentes del desarrollo cultural” (PETIT, 2001, p. 37)

⁶⁰ “transmitir sus pasiones, sus curiosidades, interrogando su lugar, su oficio y su propia relación con los libros. Es ayudar a los niños y a los adolescentes a comprender que, entre todas esas obras, habrá seguramente algunas que sabrán decirles algo a ellos en particular. Es multiplicar las ocasiones de encuentros, de hallazgos. Es también crear espacios de libertad donde los lectores podrán trazar caminos recónditos y donde habrá disponibilidad para discutir con ellos acerca de esas lecturas, si así lo desean, sin que se produzcan intromisiones sin esos lectores quieren conservar sus descubrimientos para sí” (PETIT, 2001. p. 37)

para Itanhém, Camaçari e Lagamar. Já no município de João Monlevade, contando com um índice de menções inferior a 50%, os pais não influenciaram a maioria dos graduandos. Outro aspecto interessante a ressaltar é que os municípios mais distantes da capital (69% - Itanhém e 56% - Lagamar), apresentaram um número de menções maior do que o das cidades mais próximas: 64%, para Camaçari, e 46%, para João Monlevade.

3.1.2.2 Influência familiar de avós

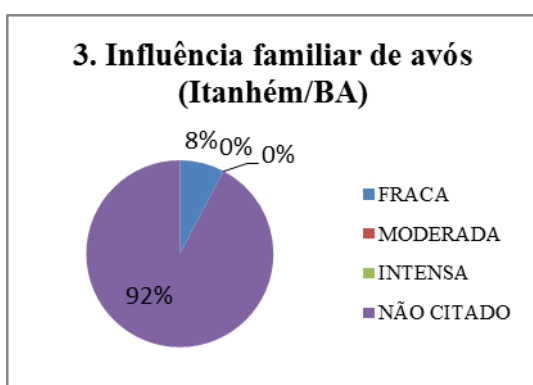


Gráfico 9 - Influência familiar de avós Itanhém/BA

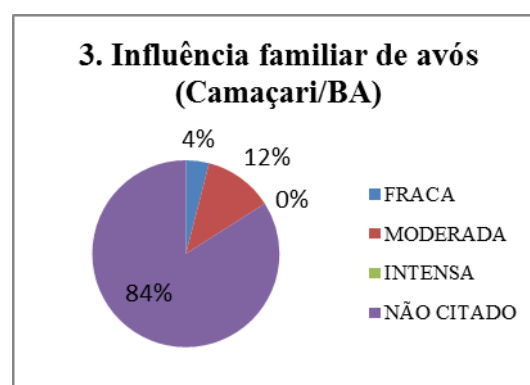


Gráfico 10 - Influência familiar de avós Camaçari/BA

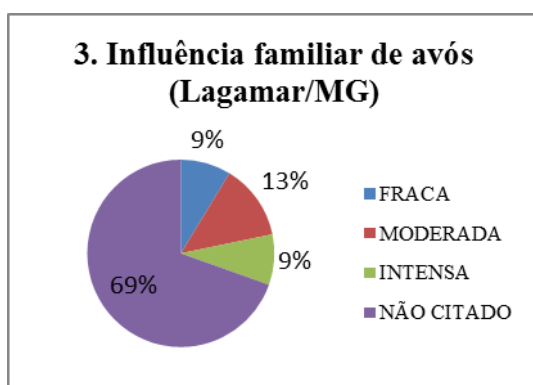


Gráfico 11 - Influência familiar de avós Lagamar/MG

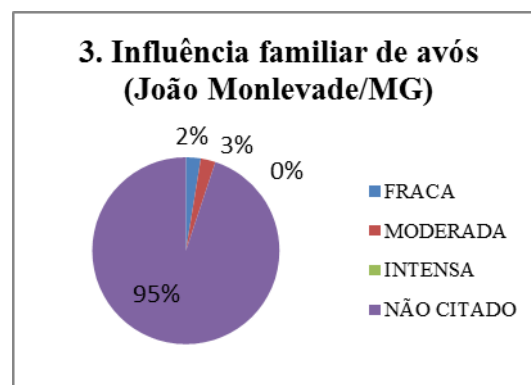


Gráfico 12 - Influência familiar de avós João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais analisados do município de Itanhém/BA (Gráfico 09), 92% não citaram a influência de avós na formação leitora dos sujeitos. Dos 8% que sublinharam esses membros da família, todos mencionaram a atuação deles como fraca. O gráfico 10 do município de Camaçari/BA assinala que 84% dos graduandos não fizeram menção a essa influência. Dos 16% que a mencionaram: 4% representam-na de forma fraca e os

12% restantes apresentaram-na como moderada. O gráfico 11, retratando o município de Lagamar/MG, com 23 memoriais, indica que 69% dos graduandos não citaram os avós em sua formação leitora. Dos 31% que os mencionaram: 9% sugerem que a influência deles foi fraca, 13% que foi moderada e 9% que foi intensa. O gráfico 12 representa os dados dos memoriais do município de João Monlevade/MG, contemplando 38 narrativas. Nele, notamos que 95% dos graduandos não mencionaram seus avós em seus textos. Dos 5% que se referiram a eles: 2% a designaram como fraca e 3%, como moderada.

Os avós não foram muito citados nas narrativas memorialísticas dos graduandos. No total, apenas 16 aludiram a eles, ou seja, 14% de todos os memoriais. Considerando a baixa taxa, podemos dizer que para maioria dos graduandos os avós não foram significativos em suas formações leitoras. Na comparação entre polos e estados, encontramos pouca diferença. Provavelmente, os avós dos graduandos não eram alfabetizados plenamente ou não eram leitores, o que também pôde ser observado em relação aos pais dos estudantes. Isso pode ser constatado em alguns fragmentos, tal qual o subsequente: “Minhas maiores influências para me tornar uma boa leitora foi de minha avó uma analfabeta.(...) enquanto ela dormia me mandava ler um livro que tinha lá, chamado ‘histórias encantadas’” (BA 323).

Em uma pesquisa sobre o perfil sociológico de professores de língua portuguesa, Batista (1998), demonstrou que, atualmente, grande parte dos alunos das licenciaturas brasileiras provém de classes menos escolarizadas. A maior parte desses alunos constitui a primeira geração a entrar para a universidade. Assim, podemos partir da premissa de que esses estudantes, possivelmente, não são “herdeiros” de capital cultural, como aponta Batista (1998), adquirindo o gosto e a prática de leitura, quando é o caso, por meio de outras instâncias de letramento.

3.1.2.3 Influência familiar de irmãos mais velhos

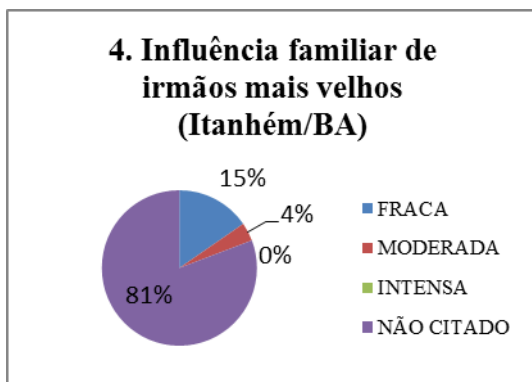


Gráfico 13 - Influência familiar de irmãos mais velhos Itanhém/BA

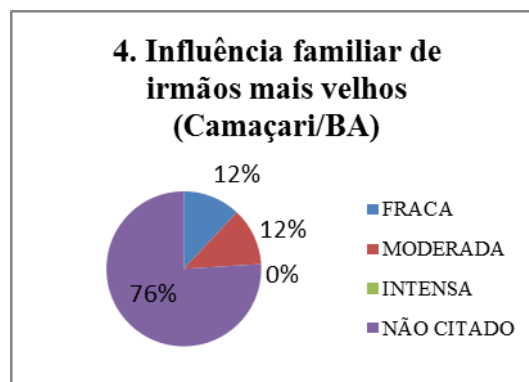


Gráfico 14 - Influência familiar de irmãos mais velhos Camaçari/BA

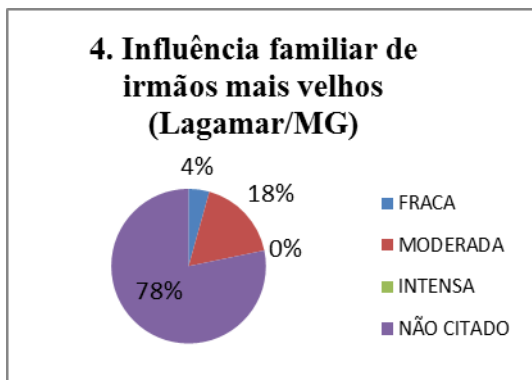


Gráfico 15 - Influência familiar de irmãos mais velhos Lagamar/MG

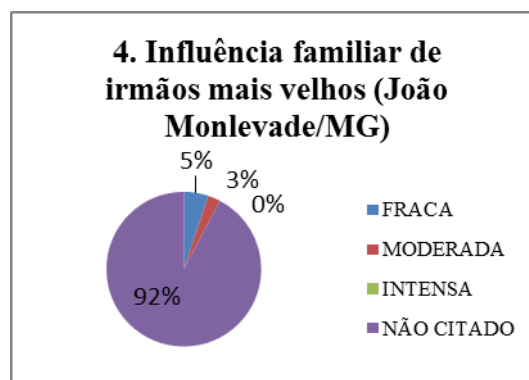


Gráfico 16 - Influência familiar de irmãos mais velhos João Monlevade/MG

No município de Itanhém, gráfico 13, os dados apontaram que 81% dos graduandos não mencionaram os irmãos(ãs) como sujeitos influentes na formação desses leitores. Observou-se que apenas 19% os assinalaram, sendo que em 4% a menção foi fraca e em 15%, moderada. À direita encontramos o gráfico 14, representando o município de Camaçari/BA, no qual se averigua que 76% dos graduandos não citaram seus irmãos. Dos 24% que os mencionaram, 12% relataram uma influência fraca e os outros 12% definiram-na como moderada. No gráfico 15, de Lagamar/MG, destaca-se o número de não menções: 78%. Já os 22% que indicaram os irmãos mais velhos em suas narrativas, 4% deles sugerem que a influência foi fraca e 18%, moderada. No último gráfico, referente a João Monlevade/MG, há também

predominância de não menções, 92%. Do percentual restante, 5% mencionou fracamente, e 3%, moderadamente.

Apenas 20 memoriais, 18%, mencionaram a influência de irmãos mais velhos na formação como leitores dos sujeitos: um índice muito baixo, assim como aqueles que aparecem no caso dos avós. A não ser que a diferença de idade entre os filhos não fosse grande, é de se esperar mesmo que os irmãos mais velhos não influenciem na formação leitora dos graduandos, a menos que ambos tivessem disposições individuais muito específicas. Ao realizarmos uma análise comparativa entre os dados, não encontramos nenhum indicador ou dado significativo que apontassem hipóteses sobre suas diferenças, com exceção da patente heterogeneidade das famílias.

3.1.2.4 Influência familiar (tio, tia, primo...)

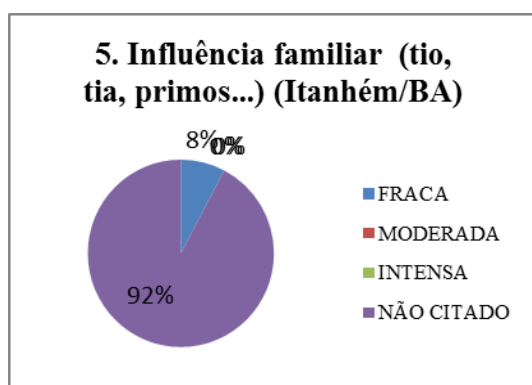


Gráfico 17 - Influência familiar (tio, tia, primos...) Itanhém/BA

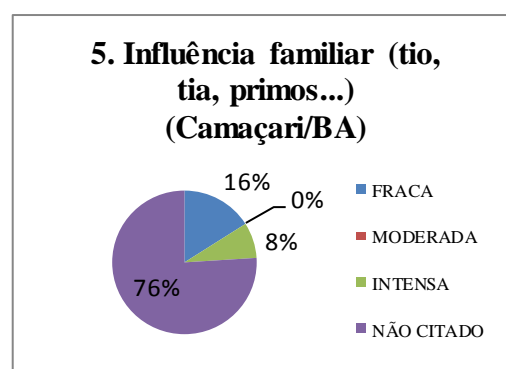


Gráfico 18 - Influência familiar (tio, tia, primos...) Camaçari/BA

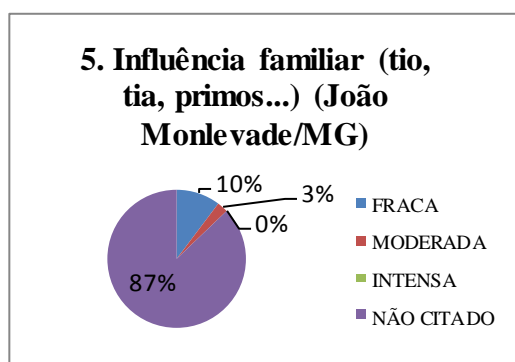


Gráfico 19 - Influência familiar (tio, tia, primos...) Lagamar/MG

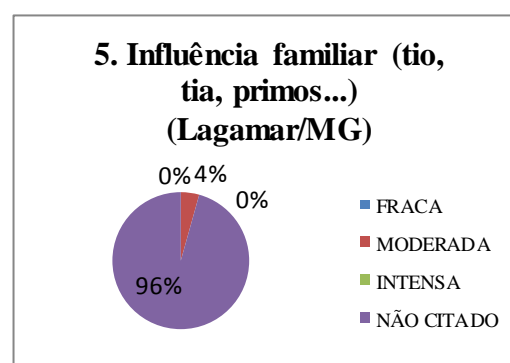


Gráfico 20 - Influência familiar (tio, tia, primos...) João Monlevade/MG

Sobre o gráfico 17 (Itanhém/BA), podemos destacar que 92% dos graduandos não citaram os tios/tias em suas narrativas; dos 8% que mencionaram a influência, todos a consideraram fraca. Em Camaçari, o número de não citados também foi elevado, 76%. Dos 24% que aludiram a eles: 16% apontaram de maneira fraca e 8%, intensamente. No município de Lagamar/MG, 96% dos alunos não citaram os tios/tias. Dos 4% que reportaram a eles, todos assinalaram a influência como intensa. O último gráfico também marca a predominância de não menções, com 87%. Dos 13% que fizeram alusão a seus parentes, 10% fez isso fracamente e 3%, intensamente.

Ao analisarmos o índice de menções em todos os polos, averiguamos que apenas 12%, ou seja 14 memoriais, mencionaram a influência de seus tios/tias. Percebemos percentuais significativos de ausência de citação das influências familiares nos quatro polos. Esses dados são mais ou menos previsíveis, em virtude do grau de parentesco dos familiares. Pais e irmãos, por serem parentes que, normalmente, habitavam na mesma casa das crianças em sua fase de formação leitora, poderiam ter maior influência nesse aspecto, embora saibamos, por outros trabalhos, como os de Corrêa (2012b) e, principalmente, as pesquisas fundamentadas em dados literários, que leitores sofrem influências de parentes e amigos (pessoais ou familiares) nem sempre tão próximos, bem como também de professores e outros intelectuais mais próximos. Como é afirmado em um dos memoriais:

a minha tia, quando ia arrumar a casa, sempre ela me colocava em cima da cama e trazia três livros, para que eu ficasse 'quietinha' (...) foi através das suas leituras, comparando com as que eu criava que nasceu em mim o desejo de aprender a ler. Quanto ao meu pai e minha mãe, eles não liam histórias, mas através da oralidade me contavam os causos do interior de Filadélfia-Bahia.(BA 069)

Comparando os índices dos estados pesquisados, não encontramos diferenças significativas. Mas, pelos resultados dos municípios e suas localidades, interessantes relações apareceram. Diversamente ao que ocorreu nas menções aos pais, nas cidades mais próximas às capitais, o número de menções foi maior que aqueles dos municípios mais distantes: Camaçari fechou com 24% de menções, e João Monlevade com 13%.

Na análise geral, a família pode ser vista como uma agência que influenciou a formação leitora da maioria dos graduandos: 64% dos alunos mencionaram-na nas narrativas. Se desejarmos apresentar quais membros do grupo familiar mais influenciou os pesquisados, podemos estabelecer a seguinte ordem: primeiro, os pais, com 59% de menções; em seguida, os irmãos, com 18%; depois, os avós e os tios/tias, com 14% cada

um. Todavia, se estabelecermos o índice de significância de 50%, apenas os pais influenciaram, de fato, a prática de leitura dos estudantes de graduação.

3.1.3. Influência da escola

No início (...) não sabia o significado de escola (...). Contudo, foi na escola que tive meus primeiros contatos com a sociedade (...). A escola se tornou prazerosa pra mim (...) juntava as letras, formando sílabas, lia as palavras e fazia a minha professora feliz, e eu também fui muito feliz nos primeiros anos da escola.
(BA 052)

A escola é o ambiente mais adequado para apresentar à criança o universo da leitura nos diferentes aspectos, com livros, revistas, jornais, entre outros que irão fazê-la se familiarizar e aprimorar este exercício.
(MG 276)

A palavra escola vem do grego *skholê*, que significa descanso, lazer. Na sociedade ocidental, a escola é a instituição responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos. É uma das vias consideradas mais importantes para a diminuição da desigualdade social, econômica e cultural da sociedade, isto porque possibilita a qualquer pessoa o acesso a saberes, eventos e práticas sociais. Em outras palavras, a escola potencializa a democratização do conhecimento. Como narram duas graduandas: “O único ambiente em que eu tinha contato com os livros era na escola” (MG 324); “O hábito de leitura adquirido, foi desenvolvido e aprofundado na escola, pelas professoras, que propunham feiras de livros, atividades de leitura na biblioteca” (MG 290). As epígrafes também oferecem à escola a qualidade de espaço propício para a socialização, aprendizagem e, mais que isso, para o estabelecimento de relações em que a leitura é o foco.

Delaine Cafiero (2010) acrescenta um aspecto interessante para se pensar o papel da escola na democratização. Para a autora, essa instituição pode atuar como um local onde os alunos - crianças, jovens e adultos - apropriam-se de diferentes bens culturais e simbólicos - bens estes que, muitas vezes, não estavam disponíveis em outros ambientes ou não fazem parte dos grupos a que os sujeitos pertencem, como, por exemplo, na família. Cafiero (2010) explicita, ainda, que a escola pode ser um meio para elevar o grau de letramento dos indivíduos:

A escola pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão (p. 88)

Apesar de ultrapassar o escopo deste trabalho, é interessante levantar – sem o desejo de uma detida reflexão – um ponto: se, baseados tanto na citação acima quanto nos fragmentos dos memoriais, estipularmos a instituição escola como a principal promotora de eventos e práticas de leitura, teremos que pensar/definir qual a concepção de letramento nela predominante. Para Kleiman (1995), a concepção de letramento mais comum na escola ainda é a da perspectiva autônoma: a leitura e a escrita são inscritas num processo “independente de considerações contextuais e sociais”, no qual a escola promove “aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final [...], a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivos. (KLEIMAN, 1995, p.44)

A organização do sistema educacional brasileiro é respaldada pela LDB/96, que, fundamentada nos princípios da Constituição Federal de 1988 - CF/88, define como a finalidade central da educação a promoção do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.2). No Brasil, a Educação Básica é constituída de três etapas: a escolarização infantil, a educação básica e o ensino médio. As escolas, em todas as etapas, podem ser mantidas e administradas pelo poder público ou administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado. A LDB/96, no título IV, artigo 8º até o 20º, estabelece que as instituições de ensino, públicas ou privadas, estão a cargo da União, dos estados e dos municípios. No entanto, cada um dos âmbitos responsabiliza-se por um nível educacional. A União encarrega-se das instituições de educação superior, sendo organizadas pelas legislações e normas advindas dos órgãos federais de controle da educação. Os estados atentam-se para as instituições de nível fundamental e médio. Já os municípios são responsáveis pelas instituições de ensino infantil e fundamental, em especial. É importante salientar que, embora cada uma das instâncias citadas sejam responsáveis por parcelas específicas da educação, elas não são impedidas de criar e manter estabelecimentos de níveis diferentes daqueles determinados pela regra geral - por exemplo, uma escola estadual

pode fundar uma instituição de educação infantil, assim como a União pode instituir ou mesmo responsabilizar-se por uma instituição de Ensino Médio.

Seguindo o modelo brasileiro de organização do Ensino Básico, a análise é dividida em quatro momentos: a escolarização infantil; as séries iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF); as séries finais do EF; e o Ensino Médio. Antes de apresentarmos e discutirmos os dados, convém salientar alguns aspectos da análise. Notamos que as referências à escolarização estavam interligadas diretamente à prática do professor: por exemplo, quando o aluno retratava a escolarização infantil, ele a mencionava juntamente com a ação docente, ou seja, a representação da escola estava correlacionada à atitude dos professores. Por tal motivo, quando citamos a influência da escolarização, quase sempre esbarramos na prática docente, que será tematizada na última seção. Observamos, ainda, que os alunos, ao relatarem sua formação leitora, referem-se, na maioria das vezes, à leitura literária, não mencionando leituras típicas do meio escolar, como os enunciados de atividades, os recados enviados para pais e professores, o cardápio da cantina, entre outros.

3.1.3.1 Influência em escolarização infantil

Na infância a intuição é o caminho para explicar o ainda não entendido.

Bartolomeu Campos de Queirós

No período da alfabetização, a leitura era vista com algo que preenchia nossas vidas de fantasia, de aventura, criatividade e emoções. Por diversas vezes imaginava-me nas histórias lidas em sala de aula.
(MG 305)

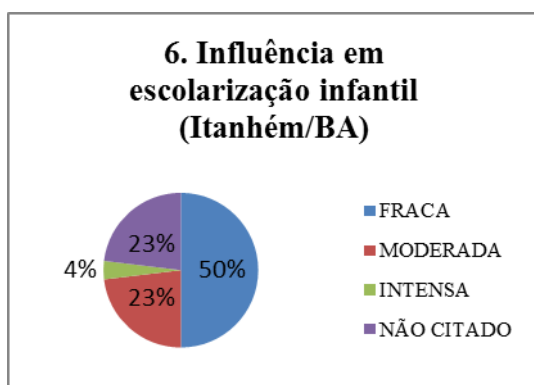


Gráfico 21 - Influência em escolarização infantil Itanhém/BA

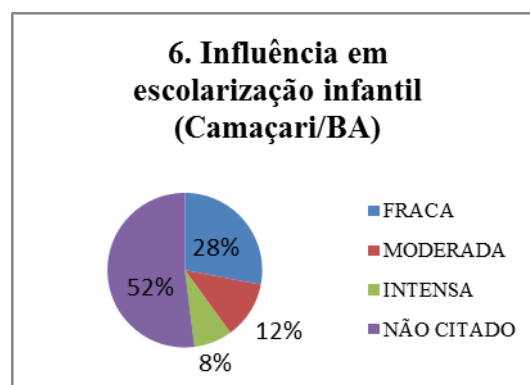


Gráfico 22 - Influência em escolarização infantil Camaçari/BA

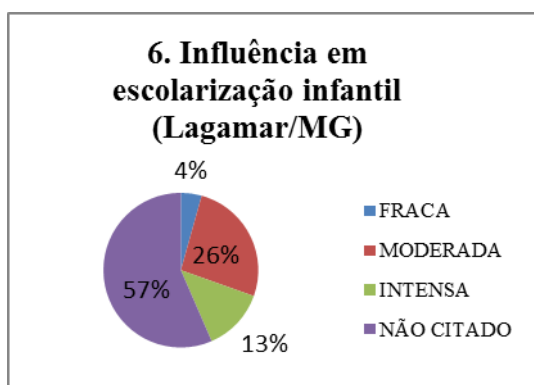


Gráfico 23 - Influência em escolarização infantil Lagamar /MG

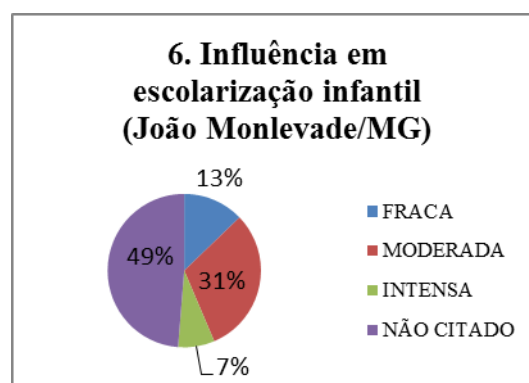


Gráfico 24 - Influência em escolarização infantil João Monlevade/MG

O gráfico 21, relativo a Itanhém/BA, mostra que 23% dos graduandos não citaram a escolarização infantil como uma instância que influenciou a formação desses leitores. Dos 77% que a mencionaram, 50% apresentaram-na como fraca, 23%, moderada; e 4%, como intensa. Dos 25 memoriais analisados do município de Camaçari/BA (Gráfico 22), 52% não citaram a influência da escolarização infantil. Dos 48% que sublinharam a instituição, 28% fizeram isso de maneira fraca, 12%, moderada e 8%, intensa. O gráfico 23 - município de Lagamar/MG, com 23 memoriais - indica que 57% dos graduandos não designaram essa etapa da escolarização como relevante para a sua formação como leitor. Dos 43% que a mencionaram, 4% indicaram uma influência fraca, 26%, moderada e 13%, intensa. No gráfico 24 - João Monlevade, contendo 38 narrativas -, vê-se que 49% dos pesquisados não fizeram menção à agência em questão. Dos 51% que remeteram a ela, 13% salientaram-na fracamente; 31% moderadamente; e 7% intensa.

Constata-se que 54% dos alunos aludiram à escolarização infantil em sua formação como leitor. Pode-se partir da hipótese de que os outros 46% dos graduandos não a frequentaram ou não se lembraram dela ao produzirem seus memoriais. Quanto aos que citaram a escolarização infantil, podemos ter como hipóteses dois aspectos: a associação com o processo de alfabetização e a valorização da leitura nesse momento educacional. Concernente à relação entre alfabetização e formação de leitores, é crucial dizer que a escolarização infantil é a primeira etapa da educação básica. É nesse momento que a criança tem contato com o sistema notacional, (re)conhece as letras, aprende a “decodificá-las”, a correlacionar grafia-som e, em especial, passa a ter acesso sistematizado aos conhecimentos produzidos pela cultura escrita. No *Referencial*

Curricular para a Educação Infantil (1998), consta que a escolarização infantil deve priorizar situações de aprendizagem que

reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc. (p. 35)

A passagem abaixo, retirada de um dos memoriais, apresenta uma situação de escolarização infantil:

Nos anos de pré-escolar recordo-me do material utilizado para leitura que era um alfabeto ilustrado, contendo os desenhos e os devidos nomes ao lado: A de avião, B de bola, C de casa e assim sucessivamente. (BA 076)

Já no que diz respeito à segunda hipótese, devemos recordar que, nos primeiros anos de escola, há uma ênfase em atividades que envolvem práticas de leitura, como contação de histórias, teatro de fantoches, roda de leitura, dentre outros. Como descreve uma graduanda:

Lá tive meus primeiros contatos com a leitura e escrita. Era o pré-primário. Conheci o fantástico mundo dos sonhos que os livros nos proporcionam. As histórias me fascinavam. A professora lia com boa entonação, fazia diferentes vozes para os diferentes personagens e nos levava a sonhar. (MG 279)

Além dessas ações, certos memoriais também destacam o lugar dos espaços e objetos nas escolas infantis para a formação de leitores mais “autônomos”:

Minha iniciação no mundo da leitura foi em uma escolinha em que estudei na infância lá havia uma estante em cada sala com muitos livrinhos infantis e eu ficava encantada com as ilustrações e queria aprender a ler logo para entender sobre o que a história falava. (MG 275)

Voltando aos dados estatísticos, verificamos que houve um alto índice de diferença nas menções por estado, sendo que os municípios baianos foram os que apresentaram taxas altamente discrepantes: Itanhém com 77% de menções (20 memoriais) e Camaçari com 48% (12 textos). Pode-se afirmar que a escolarização infantil foi significativa para a maioria dos graduandos de Itanhém, diferentemente de Camaçari, que as menções não atingiram 50% dos graduandos. A dessemelhança de resultados entre os municípios mineiros foi bem menor: em Lagamar, 43% das narrativas mencionaram a escolarização infantil, e, em João Monlevade, 51% a

sublinharam de algum modo. Concluímos que a primeira escolarização exerceu um papel significativo para a maioria dos graduandos de Itanhém e de João Monlevade. Diante desses dados, ratificamos a argumentação de Maria Engers (1996), para a qual a educação infantil é de grande relevância para a constituição de práticas leitoras. Segundo a autora, a leitura

incentivada como qualquer outra competência ou habilidade de criança; valorizar o ato de ler como se valoriza o aprender a caminhar, falar, ou brincar, é essencial para comunicar a importância cultural e social da leitura, revelando os inúmeros prazeres e possibilidade que esta pode oferecer a vida da criança. (p.33)

3.1.3.2 Influência das primeiras séries do Ensino Fundamental

Até essa fase de minha vida a leitura fora algo gostoso pois era tudo sem compromisso com as notas, era apenas um[a] descoberta, por[é]m quando percebi que as coisas [estavam] ficando séria (...)
(BA 005)

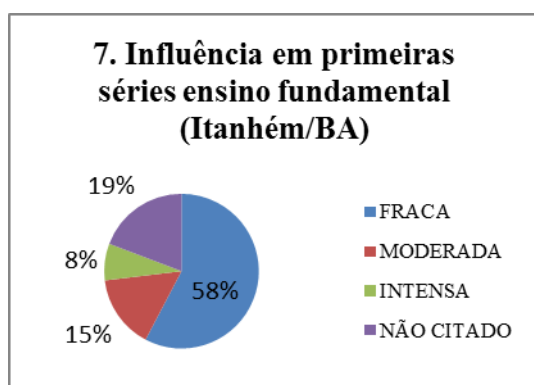


Gráfico 25 - Influência em primeiras séries ensino fundamental Itanhém/BA

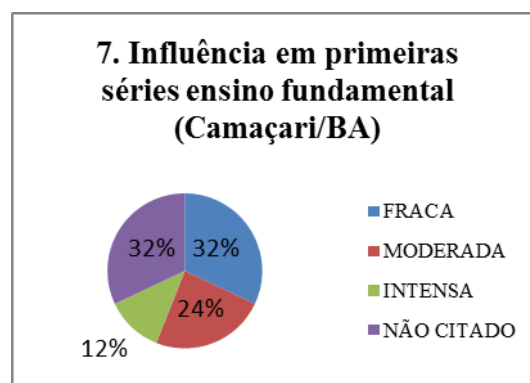


Gráfico 26 - Influência em primeiras séries ensino fundamental Camaçari/BA

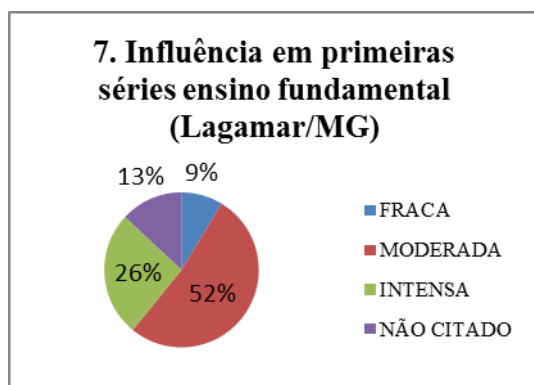


Gráfico 27 - Influência em primeiras séries ensino fundamental Lagamar/MG

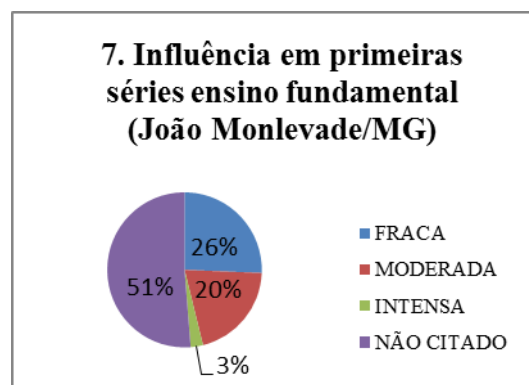


Gráfico 28 - Influência em primeiras séries ensino fundamental João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais analisados do município de Itanhém/BA (Gráfico 25), 19% não citaram a influência das primeiras séries do EF. Dos 81% que sublinharam a instituição: 58% mencionaram-na fracamente, 15%, moderadamente, e 8%, intensamente. O gráfico 26 – Camaçari/BA, *corpus* de 25 memoriais – assinala que 32% dos graduandos não citaram sua influência. Dos 68% que a destacaram: 32% consideraram fraca sua presença; 24%, moderada; e 12%, intensa. O gráfico 27, que retrata o município de Lagamar/MG, com 23 memoriais, indica que 13% dos graduandos não abordaram as primeiras séries do EF em sua formação leitora. Dos 87% que fizeram menção, 9% demarcaram-na fracamente, 52% moderadamente e 26% intensamente. No gráfico 28, do município de João Monlevade/MG, vemos que 51% dos graduandos não mencionaram essa instância. Dos 49% que se referiram às séries iniciais do EF: 26% a indicaram de modo fraco, 20%, moderado, e 3% intensa.

69% do total de graduandos aludiu a essa etapa da escolarização. Encontramos narrativas que destacavam, em breves orações, a leitura escolar direcionada, tais como: “na primeira série a professora tinha finalidades definidas [para a leitura]” (MG 279); “Na antiga terceira e quarta série (...) tínhamos que ter um livro toda semana e fazer o trabalho relacionado com o livro” (MG 319); “No ensino fundamental, a história que tinha no livro, eu as decorava pra depois lê-las com as tomadas de lição que a professora fazia [a] um por um em [sua] mesa” (BA 062). Esse caráter de funcionalidade da leitura, típico de muitas práticas escolares, reflete-se no processo de formação do leitor como um todo. Como relata uma estudante:

(...) 3ª e 4ª série do ensino fundamental, diversos livros que podíamos escolher no “cantinho da leitura” da escola. No entanto, acredito que não marcaram tanto pois não tinha um caráter tão prazeroso a leitura dos mesmos (MG 295).

Em uma coletânea organizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), denominada “Coleção Explorando o Ensino”⁶¹, no volume 19, de Língua Portuguesa, Machado e Corrêa (2010), ressaltam que nessa fase da escolarização deve-se dedicar um tempo maior para a contação de história, a fim de que criança possa viver eventos e situações de letramento literário. Os autores propõem as seguintes atividades para os alunos de 6 e 7 anos:

1. Roda de leitura em que o(a) professor(a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. Contação de histórias por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.) pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços escolares;
3. Contação de história pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. Criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (p. 109)

Tais atividades podem proporcionar aos alunos uma interação com os livros, promovendo a aproximação da leitura de suas práticas e usos sociais, ou seja, do letramento. Eles acentuam também que, avançando o processo de alfabetização, mais tempo deve ser destinado à leitura, para que os alunos contemplem estruturas mais complexas e mais extensas e, é claro, leiam com mais fluência. No mesmo texto, Machado e Corrêa apresentam também um quadro de atividades para os alunos do ciclo inicial, os quais têm, aproximadamente, 8, 9 e 10 anos:

1. tempo de leitura livre na sala de aula; na biblioteca; em espaços ao ar livre; em sala de aula

⁶¹ O objetivo desta coleção, segundo o Ministério, é de “apoiar o trabalho pedagógico em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor” (p. 7)

2. tempo para preparação de uma atividade de contação que supõe uma leitura prévia individual de história que será contada para as turmas
3. tempo para conversar sobre livros lidos - com participação de alunos e professores -, com objetivo de que se tornem atividades rotineiras na sala de aula. (p. 109-110)

Infelizmente, excetuando-se um fragmento em que certa graduanda aborda o modo pelo qual a leitura literária fora desenvolvida em sala de aula em seu período de escolarização infantil, não encontramos narrativas que descrevessem atividades de leitura semelhantes às levantadas pelos autores acima nas séries iniciais do EF. Em sua narrativa, a estudante supracitada diz: “a escola incentivava o hábito da leitura, onde disponibilizava um dia da semana onde eram levados vários livros para a sala de aula e cada um lia um livrinho” (BA 315).

Por fim, embora 69% dos alunos mencionaram essas séries do EF em suas narrativas, poucos descreveram como elas aconteciam. Outro dado importante é a diferença dos níveis de menção entre os municípios de cada estado: no caso baiano, Itanhém fechou com 81% (21 narrativas) e Camaçari com 68% (17 textos); já no mineiro, Lagamar fechou com 87% (20 memoriais) e João Monlevade com 49% (19 escritos). É notório que as cidades mais distantes do município apontaram um índice mais alto de menções.

3.1.3.3 Influência em séries finais do ensino fundamental

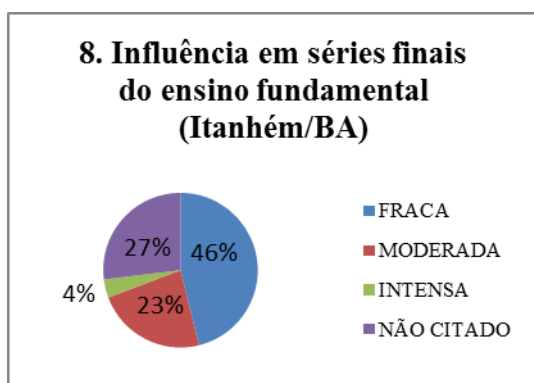


Gráfico 29 - Influência em séries finais do ensino fundamental Itanhém/BA

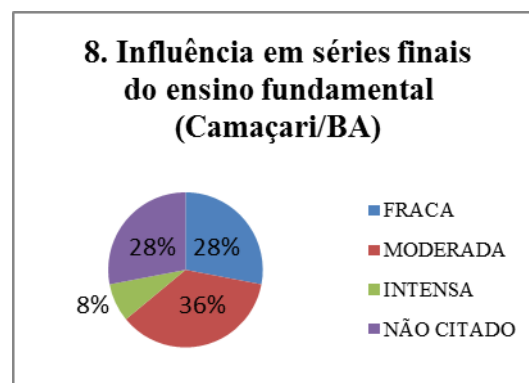


Gráfico 30 - Influência em séries finais do ensino fundamental Camaçari/BA

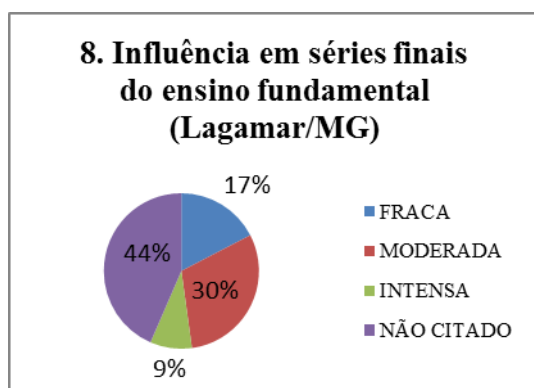


Gráfico 31 - Influência em séries finais do ensino fundamental Lagamar/MG

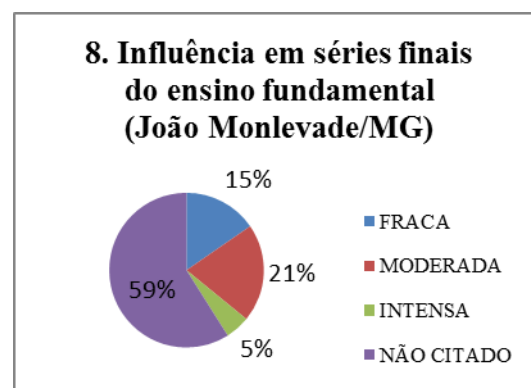


Gráfico 32 - Influência em séries finais do ensino fundamental João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais analisados do município de Itanhém/BA (Gráfico 29), 27% deles não citaram a influência das séries finais do EF. Dos 73% que a sublinharam, 46% mencionaram-na fracamente, 23%, moderadamente, e 4% intensamente. O gráfico 30 (Camaçari/BA) mostra que 28% dos graduandos não citaram a influência dessa etapa. Dos 72% que a destacaram: 28% fez isso de forma fraca; 36%, moderada; e 8%, intensa. O gráfico 31 (Lagamar/MG) indica que 44% dos estudantes não abordaram as séries finais do EF como influentes em sua formação como leitores. Dos 56% que as consideraram relevantes, 17% a sublinharam fracamente, 30% moderadamente e 9% intensa. O gráfico 32 (João Monlevade/MG) determina que dos 41% dos graduandos que se referiram as séries iniciais do EF, 15% indicaram-nas fracamente, 21% moderadamente e 5% intensamente.

Sobre a diferença entre os municípios de cada estado, percebemos que no município de Itanhém 77% das narrativas (19 memoriais) mencionaram as séries finais do EF, e que em Camaçari as menções totalizaram 72% (18 memoriais); enquanto os resultados dos municípios mineiros foram menores: Lagamar fechou com 56% de narrativas (13 memoriais) indicando a influência das séries finais, e João Monlevade com 41% (16 memoriais). Através de uma comparação interna aos estados, constatamos que as cidades mais distantes das capitais obtiveram um número maior de menções do que as mais próximas.

Observamos, no conjunto, que 58% dos estudantes destacaram as séries finais do EF em seus textos. Há uma queda de menções de um pouco mais de 10% quando esses dados são comparados com os das séries iniciais (69%). Pelos índices, podemos fixar que durante todo o EF os alunos se depararam com eventos e práticas de leitura, porém

não sabemos como eles eram realmente realizados. Freitas (2003) traz possibilidades para se refletir acerca da realização das práticas de leitura no contexto educacional, ao contrapor os modos de ler dentro e fora da escola. No que se refere à leitura na sala de aula a autora ratifica, uma vez mais, o seu caráter instrumental, marcado pela obrigatoriedade e também pelo desinteresse por parte dos alunos:

Os adolescentes entrevistados retratam a escola a partir de um mesmo olhar. Uma escola que não favorece o gosto pela leitura e escrita. Uma escola onde as práticas rotineiras e sem sentido se repetem. O que transparece em suas palavras é que a escola se fecha sobre elas mesmas, desconhecendo os interesses de seus alunos. Fechada em suas muralhas, desconhece o mundo que circula ao lado de fora. Enquanto os jovens de hoje se abrem para um mundo sem fronteiras numa variedade de formas de leitura e escrita, a escola continua a trabalhar a língua como um sistema abstrato de normas. (FREITAS, 2003, p. 25)

Parte dos memoriais atesta a visão de que a leitura desenvolvida na escola é carregada de não gratuidade: “Durante o ensino fundamental (...) as atividades de leitura foram em maior oferta, mas todas com o (...) objetivo [de] entender as regras gramaticais, análise de orações e da aprendizagem da escrita ortograficamente correta” (MG 008) e em outro excerto, “[no] ensino fundamental (...) [a] professora não incentivava a ler, ela se preocupava mais com o estudo da gramática” (MG 009). O retrato da leitura na escola trazido por esses relatos não é muito positivo. Eles nos levam, por exemplo, a postular a necessidade de construção de outras maneiras de apropriação da leitura e escrita no ambiente escolar. Como pondera Kramer (2003):

[precisamos nos basear] na ideia de que a escola e aqueles que nela trabalhamos ainda não aprendemos a explorar o potencial de criação de escrita, e insistimos numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido. (KRAMER, 2003, p. 57- 72)

Em certa medida, insistir em praticar a leitura como uma obrigação é correr o risco de não desenvolver, nos alunos, o prazer de manusear e ler um livro. Isso é o que enfatiza uma das graduandas:

Na minha adolescência, li alguns livros no colégio, não que eu gostasse, mas o professor de Português exigia a leitura para que depois fizesse a ficha do livro, nesta época eu detestava ler, preferia muito mais assistir televisão. Achava uma perda de tempo a leitura (...) (MG 282)

Mas os memoriais não trazem apenas reminiscências negativas de tal período de escolarização. A possibilidade leitura dos livros infanto juvenis da coleção Vaga-Lume, da editora Ática, é lembrada muito positivamente: “(...) no ensino fundamental minhas práticas de leitura ampliaram-se, li todos os livros da época da Coleção Vaga-Lume” (MG 322); “A coleção Vaga-lume foi a que me marcou mais, pois continha livros infanto-juvenis, com histórias de aventura, voltadas para despertar a imaginação e a curiosidade dos adolescentes” (MG 276); “Lembro que me encantei com os livros da coleção Vaga-Lume que trazia histórias de aventura e suspense” (MG 275)⁶².

3.1.3.4 Influência do Ensino Médio

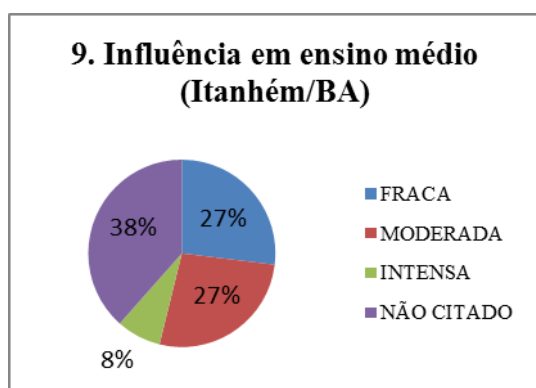


Gráfico 33 - Influência em ensino médio Itanhém/BA

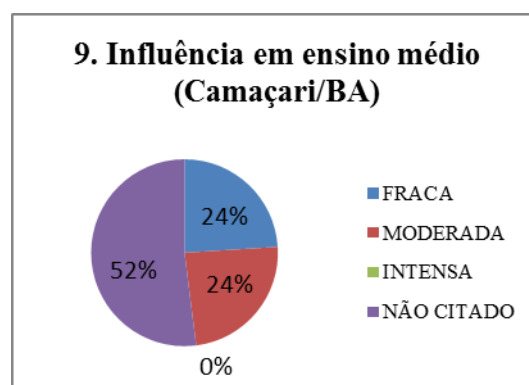


Gráfico 34 - Influência em ensino médio Camaçari/BA

⁶² Esta série de livros destinada ao público infanto juvenil, iniciou seus lançamentos em 1972, adotado em inúmeras escolas. Segundo Zélia Machado (2003), estas coletâneas foi um “ícone da produção destinada a toda uma geração de jovens, que formou e ainda vem formando um paradigma de literatura para esse público” (p. 176). Segundo a pesquisadora, essas obras compuseram os acervos das bibliotecas escolares, durante muitos anos, baseados na ideia de que no circuito editorial, esses eram “um modelo de sucesso garantido. Sem riscos, mas limitados do fluxo de ampliação dos movimentos de recepção da literatura pelos leitores em formação” (p. 178)

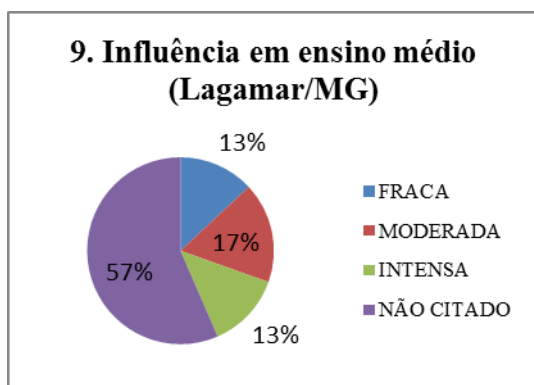


Gráfico 35 - Influência em ensino médio Lagamar/MG

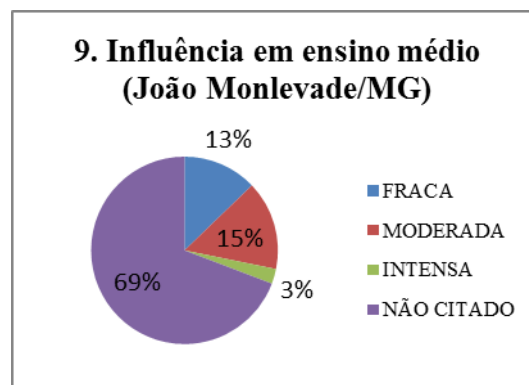


Gráfico 36 - Influência em ensino médio João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais analisados do município de Itanhém/BA (Gráfico 33), 38% não citaram a influência do Ensino Médio. Dos 62% que sublinharam essa fase: 27% deram-lhe um fraco destaque; 27%, moderado; 8%, intensa. O gráfico 34 (Camaçari/BA) assinala que 52% dos graduandos não citaram sua influência. Dentre os que a mencionaram, 24% indicou sua presença de forma fraca e 24%, moderadamente. O gráfico 35 (Lagamar/MG) indica que 43% dos alunos enfatizaram o lugar ocupado pelo Ensino Médio em sua formação como leitor, sendo que 13% deles a identificaram fracamente, 17% moderadamente e 13% intensamente. O gráfico 36 (João Monlevade/MG) mostra que 31% dos estudantes referiram-se ao Ensino Médio: 13% de modo fraco, 15% moderado e 3% intensa.

Do total dos estudantes, 48% mencionou a influência do Ensino Médio na formação leitora. Essa etapa da escolarização, dentre todas as outras, foi a que apresentou o menor número de menções. Por vezes, os índices foram semelhantes aos do EF, mas nunca maiores: em Itanhém/BA, por exemplo, o índice de citação foi de 62% (16 textos), sendo menor do que em outros níveis de ensino; no polo de Camaçari/BA foi de 48% (12 narrativas), equiparando-se com o que encontramos na escolarização infantil; em Lagamar/MG, chegou a 43% (10 memoriais), a mesma porcentagem obtida na primeira etapa da escolarização infantil. Baseados nos gráficos, concluímos que as cidades mais próximas da capital atingiram um índice de menções menores do que os municípios mais distantes. Assinalamos, ainda, que, seguindo a taxa de significância de 50%, apenas o município de Itanhém/BA alcançou um número significativo de menções (68%).

*

Analisando a formação leitora dos graduandos do curso de Pedagogia em seu processo de escolarização, vemos um movimento de flutuação entre as influências em cada uma das etapas do processo. Tal movimento pode ser mapeado, por exemplo, quando elencamos, um após o outro, os resultados do nível de intensidade de influência, em seus aspectos mais fortes. Vejamos os índices para cada um dos polos:

- Polo de Itanhém/BA: 4% na escolarização infantil; 8% nas primeiras séries do EF; 4% nas séries finais do EF; e 8% no Ensino Médio.
- Polo Camaçari/BA: 8% na escolarização infantil; 12% nas séries iniciais do EF; 8% nas séries finais do EF; 0% no Ensino Médio.
- Polo de Lagamar/MG: 13% na escolarização infantil; 26% nas séries iniciais do EF; 9% nas séries finais do EF; e 13% no Ensino Médio.
- Polo de João Monlevade/MG: 7% na escolarização infantil; 3% nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 5% nas séries finais do EF; e 3% no Ensino Médio.

Esses movimentos demonstram que, durante todas as etapas da escolarização, os polos mantiveram uma dinâmica diferenciada. O gráfico abaixo ilustra bem a dinâmica descrita textualmente:

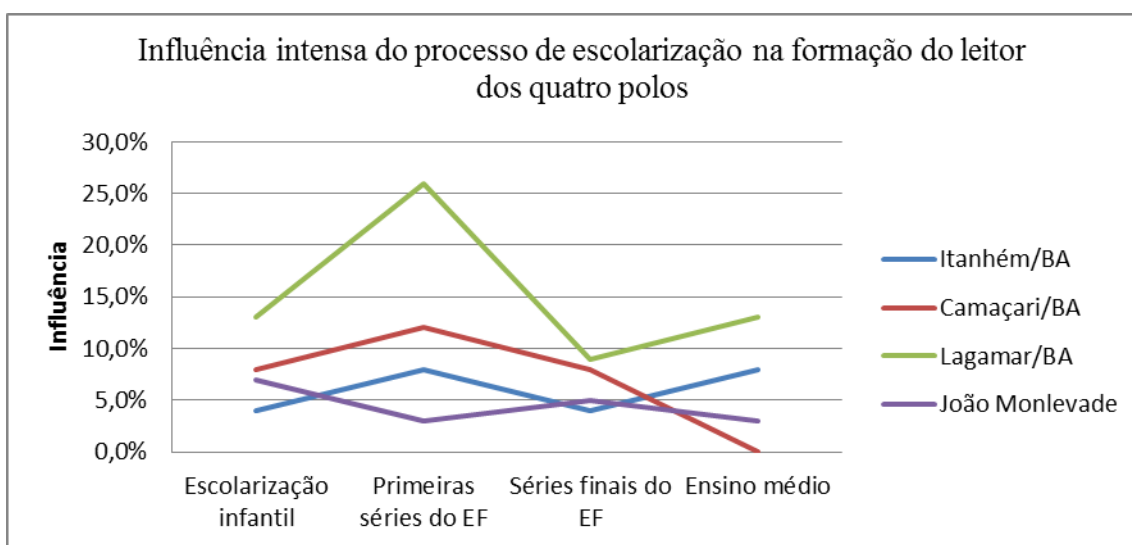


Gráfico 37 - Influência intensa no processo de escolarização na formação do leitor dos quatro polos

Como conclusão do capítulo, assinalamos que 64% dos graduandos mencionaram, embora em níveis absolutamente distintos, a escola como uma agência de influência na formação leitora. Consideramos, pela taxa total, que a escola tem um papel significativo na trajetória dos sujeitos leitores por nós pesquisados.

3.1.4 Outras influências

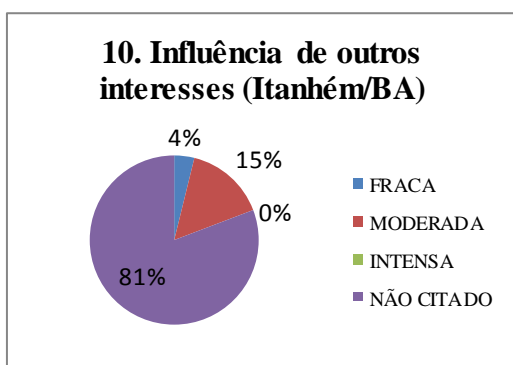


Gráfico 38 - Influência de outros interesses Itanhém/BA

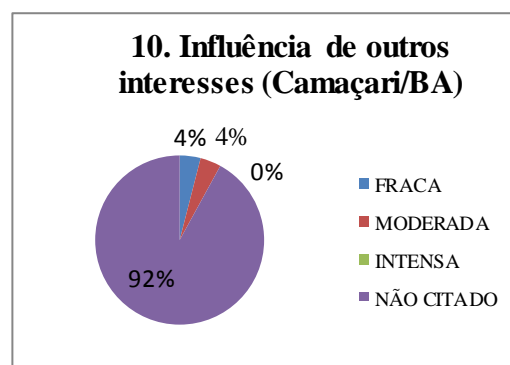


Gráfico 39 - Influência de outros interesses Camaçari/BA

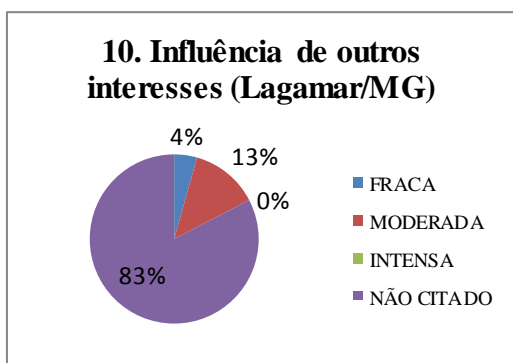


Gráfico 40 - Influência de outros interesses Lagamar/MG

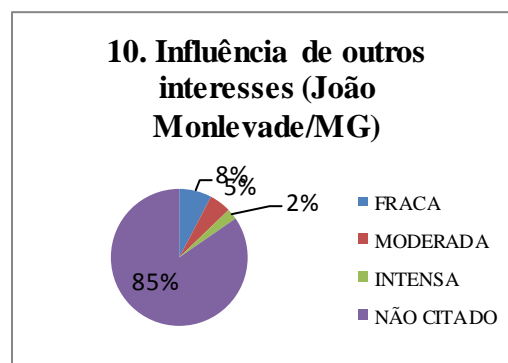


Gráfico 41 - Influência de outros interesses João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais analisados do município de Itanhém/BA (Gráfico 38), 27% fizeram referências a outras influências. Dos 19% que sublinharam algo: 4% a mencionaram em sua formação leitora como fraca e 15% relataram como moderada. O segundo esquema nos mostra que o município de Camaçari/BA, gráfico 39, (contendo em seu *corpus* 25 memoriais), assinala que 92% dos graduandos não citaram sua influência. Dos 8% que mencionaram: 4% aduziram sua presença de forma fraca; e a mesma porcentagem (4%), como moderada. O gráfico 40, que retrata o município de Lagamar/MG, com 23 memoriais, indica que 83% dos graduandos não abordaram outras influências. Dos 17% que mencionaram: 4% abordaram como influência fraca e 13% como moderada. Enfim chegamos ao último esquema, gráfico 41, que representa os dados dos memoriais do município de João Monlevade/MG, contemplando 38 narrativas. Notemos que 85% dos graduandos não mencionaram outras influências em sua formação leitora. Dos 15% que se referiram algo ou alguém: 8% a abordaram como fraca e 5% como moderada e 2% como intensa.

Observa-se que das 112 narrativas mencionadas apenas 13%, 15 memoriais, narraram outras influências em sua formação leitora. Destacou-se entre elas a influência da religião, especificamente aos textos religiosos e a Bíblia.

[Durante o ensino fundamental] comecei a fazer estudo da bíblia com as testemunhas de Jeová, toda semana tinha uma rotina de matéria para ler, e encontros eram para entendimento de algum conteúdo bíblico. Como tinha muitas perguntas estudava com muito zelo em procura de respostas satisfatórias. Nesse clima de leituras bíblicas semanais meus filhos também foram criados. (BA008)

Outro excerto que destaca a religiosidade na formação leitora é este:

(...) sou evangélica e cresci lendo revistas da escola bíblica dominical e claro ler a Bíblia faz parte de uma prática constante, não tenho lido com a mesma frequência dada as circunstâncias, mas é uma leitura que me faz muito bem. (BA 011).

A pesquisa Retratos da leitura no Brasil mostrou que a Bíblia foi um dos gêneros mais lidos, tanto no ano de 2011 (42 milhões de pessoas) quanto no ano de 2007 (45 milhões de pessoas), ao serem interrogados sobre qual livro tinham o costume de ler. Isso nos faz repensar o papel da leitura atribuída pelas instâncias religiosas.

3.1.5 Acesso a bibliotecas

Compreendemos que as bibliotecas contribuem para a emancipação dos que transpõem suas portas, não só porque dão acesso ao conhecimento, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais sustentam a construção de si mesmo e a abertura ao outro.
Michèle Petit [tradução nossa]⁶³

Bibliotecas existem para promover um bem público: o “encorajamento do saber”, a educação “Aberta a Todos”.
Robert Darnton

A palavra biblioteca advém da junção dos termos gregos *bíblion* (livro) e *Teke* (depósito), segundo o dicionário Houaiss (2001). Na definição tradicional, ela é considerada um espaço físico onde se guardam os livros. Ainda hoje, a acepção de ambiente/espaço físico carrega a ideia de sagrado proveniente da Antiguidade e Idade Média, períodos estes em que a biblioteca tinha como finalidade conservar obras sacras. Armando Petrucci (1999) discute o reflexo dessa concepção nas práticas de leitura, enfocando principalmente as discussões que tinham como objetivo pôr em xeque a religiosidade mantida no interior da biblioteca⁶⁴. Dentre vários debates, o autor destaca, por exemplo, o processo de rejeição do cânone, a recusa do controle e dos limites imputados aos leitores. As discussões trouxeram amplas transformações para a sociedade de leitores, fazendo até mesmo que surgisse uma nova ideia de biblioteca – a biblioteca moderna, a qual, pouco a pouco e seguindo as exigências dos cidadãos e das comunidades, foi passando a ser um espaço mais laico e democrático.

Fundamentada em um projeto não religioso, a biblioteca deixou de contemplar apenas os livros liberados pela Igreja, isto é, os livros ditos moralmente bons, ampliando deveras seu acervo livresco. Mas não é só isso. Outros materiais também passaram a ser depositados nas estantes. Assim, ao lado das obras canônicas, surgiu um lugar também para as não canônicas, para os *Best-sellers*, para os livros de autoajuda, mas também para os jornais, as revistas, os CDs e DVDs. A biblioteca, ao modernizar-se, tornou-se um espaço híbrido, organizador e mantenedor de bens culturais materiais e

⁶³ “compreendemos que las bibliotecas contribuyen a la emancipación de aquellos que transponen sus puertas, no sólo porque dan acceso al saber, sino tambien porque permiten la apropiación de bienes culturales que apuntalan la construcción del sí mismo y la apertura hacia el otro (PETIT, 2001, p.109)

⁶⁴ Na Antiguidade e na Idade Média as bibliotecas eram monopolizadas por ordens religiosas.

simbólicos necessários para a elevação dos capitais intelectual e cultural de seus frequentadores. Com a modernização, as bibliotecas também se descentralizaram. Atualmente, no Brasil, elas podem ser encontradas em diferentes lugares: nas escolas e universidades, nos bairros (Centros Culturais), na “rua” (Biblioteca Itinerante), em espaços privados abertos à comunidade (como em domicílios, em borracharia⁶⁵ etc.). No âmbito mundial, podemos lembrar também o papel das bibliotecas virtuais, como o *Google Book Search*.⁶⁶

Neste trabalho, a biblioteca é considerada um ponto chave a ser analisado, sobretudo por ser ela, como sugere Zélia Machado (2003), um “centro irradiador de trocas”:

Em muitas cidades brasileiras, as bibliotecas escolares são os espaços coletivos, por excelência, de oferta do bem simbólico, que é o livro. Dada essa relevância e responsabilidade no que se refere à formação de leitores e ainda pelo fato de funcionarem, pelo menos em tese, como centro irradiador de trocas que vão além das interações em sala de aula, elas permitem ao pesquisador aproximar-se do exercício cotidiano da leitura de maneira mesmo orientada para atividades sistemáticas de avaliação, por meio da observação de registros, ações e modos de relação com os livros que dizem da sua movimentação nas comunidades de leitores. (MACHADO, 2003, p. 58)

Teoricamente cientes da importância da biblioteca como espaço de promoção de leitura, dedicamos esta seção à compreensão de qual foi e é a significância dela na formação e prática leitora dos graduandos. Referente ao acesso a bibliotecas, construímos, a partir dos memoriais coletados, os seguintes gráficos:

⁶⁵ Na cidade de Sabará - MG, Marco Túlio Damasceno criou uma biblioteca em sua borracharia. Enquanto conserta os carros de seus clientes, estes podem usufruir da leitura de alguns livros.

⁶⁶ Robert Darnton, em *A questão dos livros: passado, presente e futuro*, publicado em 2010, menciona a digitalização de acervos realizados pelo *google (Google Book Search)*. Nas palavras dele: “Ao digitalizar os acervos de dezenas de bibliotecas de pesquisa, o Google está criando um banco de dados composto por milhões de obras tantas que em breve terá construído uma megabiblioteca digital maior que qualquer coisa jamais imaginada, exceto na ficção de Jorge Luís Borges” (2010, p. 61)

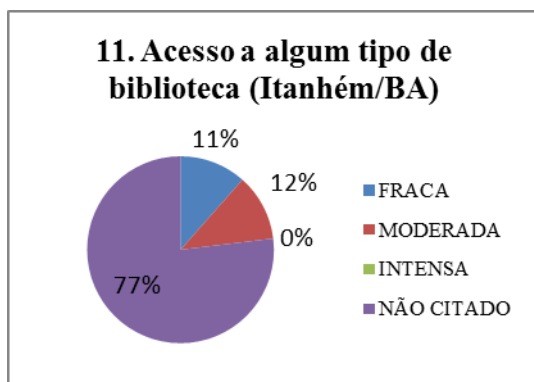


Gráfico 42 - Acesso a algum tipo de biblioteca Itanhém/BA

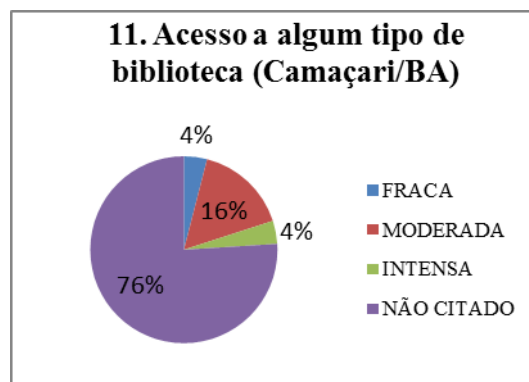


Gráfico 43 - Acesso a algum tipo de biblioteca Camaçari/BA

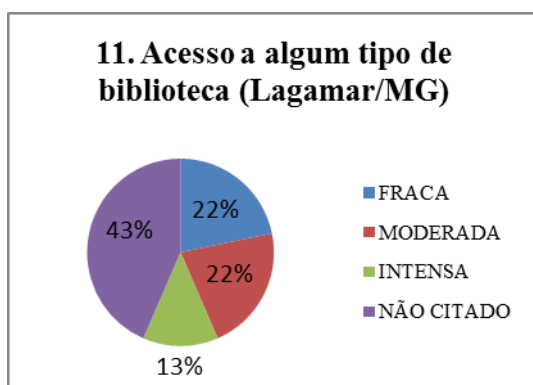


Gráfico 44 - Acesso a algum tipo de biblioteca Lagamar/MG

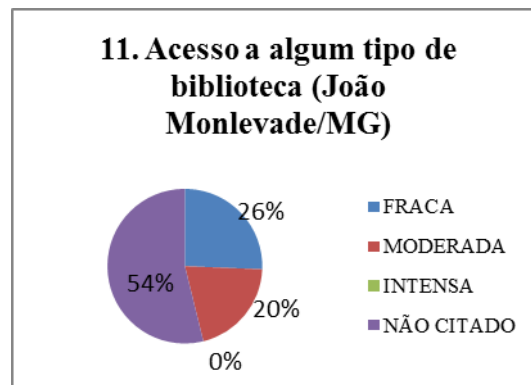


Gráfico 45 - Acesso a algum tipo de biblioteca João Monlevade/MG

Dos 26 memoriais analisados do município de Itanhém/BA (Gráfico 42), 77% deles não fizeram referência ao acesso a qualquer tipo de biblioteca. Dentre os 23% de graduandos que mencionaram essa agência, 11% sublinharam-na fracamente, e 12% moderadamente. O gráfico 43 (Camaçari/BA) assinala que 24% dos alunos destacaram o papel da biblioteca: 4%, de maneira fraca; 16%, moderada; e 4%, intensa. O gráfico 44 (Lagamar/MG) indica que 43% dos graduandos não abordaram essa instituição como agência de acesso e até mesmo de influência em sua formação leitora. Dos 57% que mencionaram a biblioteca: 22% abordaram-na fracamente; 22%, moderadamente; e 13%, intensamente. No gráfico 45 (João Monlevade/MG), notamos que, contra 54% de não citações, houve um índice de 46% de citações, sendo que, no último caso, 26% dos alunos fizeram uma indicação fraca e 20%, moderada.

É visível o baixo nível de citações da biblioteca: no total, apenas 38% aludiram a ela. Diante desse dado, conjecturamos que nem todos os municípios possuíam ou possuem fácil acesso a bibliotecas. Baseamos essa hipótese em uma pesquisa realizada pelo IBGE⁶⁷, na qual foi verificada, dentre outras coisas, a quantidade de bibliotecas nos municípios brasileiros. O número de bibliotecas, de acordo com a pesquisa, aumentou 22% entre os anos de 1999 e 2009. Em 1999, apenas 73,6% dos municípios eram contempladas com biblioteca pública. Já no ano de 2009, o percentual aumentou para 93,2%.

Magda Soares (2008) faz uma reflexão interessante sobre a leitura como bem cultural que deve ser democraticamente distribuída. Para chegar a essa conclusão, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que a biblioteca é uma das instâncias que possibilita a equidade de distribuição de bens culturais, porém nem sempre ela é capaz de cumprir esse valioso papel em prol da coletividade de cidadão. Soares aponta dois fatores que tendem a contribuir para a ineficiência dessa agência: o primeiro refere-se à inexistência de bibliotecas em todos os municípios brasileiros (como confirmado nos dados do IBGE supracitados); o segundo diz respeito à existência de um acervo desatualizado, precário, que contribui para o baixo incentivo à leitura. Seguindo a argumentação de Soares (e talvez extrapolando-a), podemos supor que, por inexistir nas proximidades dos locais de habitação dos graduandos e por costumeiramente possuir um acervo ruim ou pouco atrativo, a biblioteca pode ter sido considerada uma instância de pouca relevância para a potencialização e acesso ao saber pelos sujeitos pesquisados. Tal pressuposição também encontra respaldo nos estudos do projeto Retratos da leitura no Brasil de 2011, os quais apontaram que um alto índice de pessoas que não frequentavam bibliotecas, a saber: 75% dos entrevistados.

Tratamos a biblioteca, até aqui, como um espaço único, sem tipificá-la ou qualificá-la conforme o lugar onde se encontra ou pertence. No entanto, dos 49 memoriais em que a biblioteca é mencionada, 48 deles lhe oferece uma adjetivação: escolar, com 28 narrativas, municipal/pública com 14 textos, digital com 1 menção, particular com 4 escritos e a itinerante em 1 memorial. Além dos tipos de biblioteca aludida pelos alunos, observamos também que a noção de biblioteca - principalmente a escolar, a mais citada por eles - está correlacionada a uma ideia muito restrita: a

⁶⁷ Pesquisa de informações Básicas Municipais (Munic) . www.ibge.gov.br

biblioteca como um espaço para busca de informação⁶⁸. Estes três excertos retratam exatamente o ponto anterior:

(...) a escola tinha uma biblioteca onde encontrávamos diversos acervos bibliográficos à disposição dos alunos, a qual funciona até hoje. (BA 013)
frequentava a biblioteca para fazer pesquisas e assuntos passados pelos professores. (BA 062)

(...) na 5ª série que minha professora de Português nos orientou a frequentar a biblioteca. (...) Naquele tempo o professor nos incentivava a irmos a biblioteca para pegarmos livros para ler, só que nunca dava uma dica de leitura a não ser quando o livro seria analisado dentro da sala. Por isso, acabava rodando a biblioteca e escolhendo para ler livros que me agradavam o título. (MG 285)

No excerto MG 285, podemos ainda nos ater a outra característica interessante apresentada pela graduanda: a escolha do livro unicamente pelo título mais agradável. Petrucci (1999) chama tais escolhas de anárquicas, aleatórias, desordenadas. Machado (2003), em um estudo sobre jovens leitores, afirma que,

[a] ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura - não só de textos literários como os textos que falam sobre literatura - fazem com que os leitores deixem se orientar mais por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. (p. 13)

*

Neste estudo, não encontramos referências às bibliotecas como espaço de leitura por prazer e de diversão. Os alunos frequentavam-na com um único intuito: busca de um livro demandado pelo professor ou de uma informação de pesquisa. Por tal razão, supomos que seu acesso era sempre passageiro. Outro aspecto que constatamos foi a diferença entre as menções por estado. Os municípios da Bahia obtiveram uma quantidade de menções semelhantes: Itanhém 23% , com 6 memoriais e Camaçari 24%, também com 6 narrativas. Já nos municípios mineiros, o número de alunos que citaram a biblioteca foi maior: em Lagamar 57% com 13 textos e em João Monlevade 46% com 17 menções. Podemos afirmar, então, que a biblioteca para os mineiros teve um papel

⁶⁸ Freitas (2003) expõe uma questão interessante para refletir acerca da acepção minimizadora do papel da biblioteca, isto é, a biblioteca como local de pesquisa. Em seu trabalho com jovens alunos, ela observa que estes viam a biblioteca como um mero depósito de livros que “necessita[va] de autorização” para se ter livre acesso a ele, porquanto “só pod[iam] frequentar a biblioteca nos horários das aulas e com autorização da diretora do colégio” (p.30)

mais significativo que para os baianos, partindo do pressuposto, é claro, de que ao mencioná-la o aluno lhe atribuía um valor em sua formação leitora. Concernente aos dados estatísticos, destacamos, ainda, que Itanhém e Camaçari tiveram o mesmo índice de menções, enquanto, entre os municípios de Minas Gerais, Lagamar apresentou o maior número de referências a bibliotecas, embora esteja, em relação a João Monlevade, mais distante da capital mineira.

*

Embora muitas pesquisas apontem para a ineficácia da biblioteca como instância promotora e democratizadora de acesso a bens culturais, como vimos anteriormente, precisamos reconhecer que há, no Brasil, muitas políticas educacionais que buscam mudar esse cenário. Como exemplo, podemos citar três ações de promoção à leitura: o Plano Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE⁶⁹), implantado em 1997, que envia, todos os anos, acervos literários para as bibliotecas escolares como forma de incentivo à leitura; o Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER⁷⁰, projeto da Fundação Biblioteca Nacional e do Ministério da Cultura (MINC), que, desde 1992, incentiva a leitura por meio de diversas ações, como a casa da leitura; e, por fim, o PACTO⁷¹, iniciado em 2012, que, prosseguindo com as ações do Pró-letramento, tem como principal objetivo movimentar políticas federais em prol de uma educação de qualidade.

Todas essas políticas nos faz pensar que o pano de fundo está mudando. Mas esse panorama só mudará efetivamente quando forem promovidas reflexões e estudos que levem a sério questões como as seguintes: Qual o papel da biblioteca na formação do leitor? Ela deve ser um ambiente para a promoção da leitura ou apenas mais um espaço de conservação de livros distribuídos por programas públicos? Qual é a nossa função como professores e pesquisadores nesse contexto?

Magda Soares (2008, p. 17-32) aponta caminhos possíveis para tais indagações. Como dito antes, para ela, a biblioteca deve ser vista como um espaço cultural democrático ao qual todo cidadão tem direito de livre acesso. Adentrando-a e desfrutando do mundo que povoa suas estantes, os indivíduos podem apropriar-se do bem simbólico que é a leitura. Soares também observa que é função dos professores e pesquisadores defender e promover a biblioteca como lugar social de interação, pois só

⁶⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574

⁷⁰ <http://www.bn.br/proler/index.htm>

⁷¹ <http://pacto.mec.gov.br/>

assim pode ser jogada por terra a acepção tradicional de depósito de livros que quase sempre a circunscreve e minimiza. Soares vislumbra - e também nós - a construção de uma concepção de biblioteca que permita que sejam afluídas suas potencialidades interativas e que lhe possibilite ser um lugar aberto, pronto para “encorajar o saber”, receber e produzir encontros, isto é, um lugar onde os leitores possam escolher em que mundo irão adentrar, sonhar, criar, imaginar...

3.1.6 Influência do professor

Se o professor é leitor - possui o hábito [hábito] da leitura - lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Se o professor comenta suas leituras, ele mobiliza os alunos para estas com os livros, e esse prazer cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais.
Bartolomeu Campos de Queirós

Sabe-se que o professor é um leitor (BATISTA, 1998; BRITTO, 1998; MARINHO, 1998), mas qual a relação que ele estabelece com a linguagem e, especificamente, com a leitura? É a relação de afinidade ou não com a leitura que norteará sua prática pedagógica em sala de aula. O questionamento anterior ganha mais relevância quando pensamos nas consequências que as práticas do professor terão na formação leitora de seus alunos.

É certo que o professor não é o único responsável pela promoção da leitura. Todavia, compreendemos o professor com um agente institucional - por estar no ambiente escolar - que tem como uma das principais funções impulsionar, alimentar, a relação do aluno com o conhecimento produzido pela cultura, incluindo, nesse grande leque, a leitura. E mais. Podemos dizer que o docente participa da criação de novas formas de relação e interação com a leitura, tornando-se um agente de elevado potencial de influência na formação leitora dos estudantes.

Considerando isso, e em consonância com a epígrafe de Bartolomeu Campos Queirós, é que iremos analisar, nesta seção, a influência dos professores na formação leitora dos graduandos de Pedagogia do CEAD - UFOP. Pressupomos que, quando o

professor possui uma relação com o ato de ler como uma prática, fazendo um uso social dela, ele tende a transmitir essa mesma prática ao aluno e, por conseguinte, torna-se um efetivo orientador de leitura. Apresentaremos, nas próximas linhas, os modos pelos quais os professores foram mencionados nas lembranças das práticas leitoras dos graduandos. Antes disso, relembremos que, ao analisar a influência da escola no subitem acima, os sujeitos de pesquisa mesclavam as ações de seus docentes com o ambiente escolar. Tentamos separar, neste momento, as menções específicas a professores e suas práticas.

Após analisarmos os memoriais, obtivemos os seguintes índices de influências dos professores na prática de leitura dos graduandos:

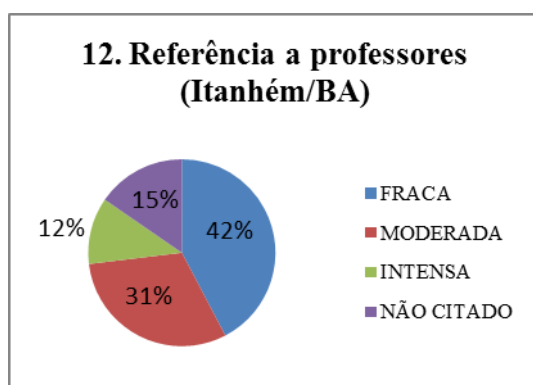


Gráfico 46 - Referência a professores Itanhém/BA

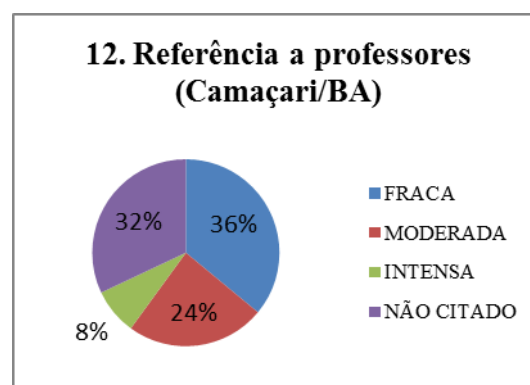


Gráfico 47 - Referência a professores Camaçari/BA

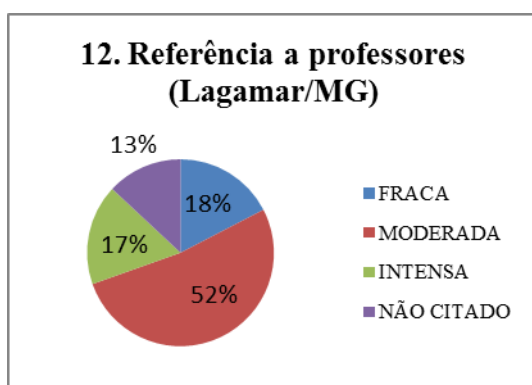


Gráfico 48 - Referência a professores Lagamar/MG

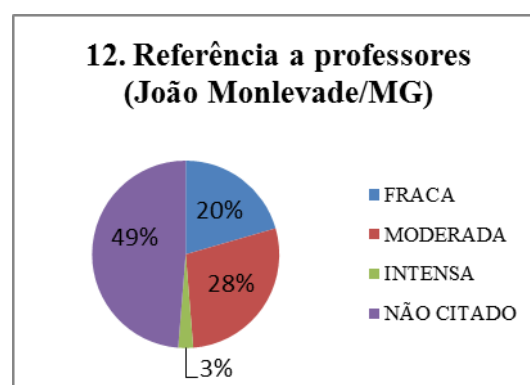


Gráfico 49 - Referências a professores João Monlevade/MG

No gráfico 46 (Itanhém/BA), os dados apontam que 15% dos graduandos não mencionaram os professores como sujeitos que influenciaram a formação leitora deles. Dos 85% que os assinalaram, 42% indicaram-nos fracamente, 31% moderadamente, e 31% intensamente. Já no gráfico 47 (Camaçari/BA), averígua-se que 68% dos estudantes os citaram, sendo que 36% de modo fraco, 24%, moderado, e 8%, intenso. No gráfico 48 (Lagamar/MG), o número de não menções é de 13%. Dos 87% de menções, 18% referem-se aos memoriais que descreveram a influência dos professores como fraca, 52%, como moderada e 17%, como intenso. O gráfico 49 (João Monlevade/MG) revela que dos 51% dos memoriais que sublinharam a presença dos professores, 20% fez isso fracamente, 28% moderadamente, e 3% intensamente.

Notamos que em 79 memoriais (71%) os graduandos mencionaram o professor como um agente de letramento. Nos quatro polos, a influência dos professores atingiu um índice acima de 50%, o que nos conduz a postular que os docentes foram uma instância significativa na formação leitora dos alunos. Em Itanhém/BA e Lagamar/MG – cidades mais distantes das capitais – foram atingidos os índices mais elevados de menções, com 85% e 87%, respectivamente. Dos memoriais que sublinharam os professores, 25% deles relataram a etapa de escolarização em que o professor citado atuava: 10 narrativas mencionaram a professora da educação infantil; 11, docentes das séries iniciais do EF; 6, professores das séries finais do EF; e 4 descreveram o professor do Ensino Médio como o sujeito que mais incentivou a formação leitora. A partir desses dados, reproduziremos trechos de algumas narrativas, destacando as frases que remetem à prática de leitura dos professores em cada um dos níveis de escolarização.

Elencamos os seguintes fragmentos que fazem alusão aos professores do período de escolarização infantil:

Dona Nilta contava cada parte da história em um dia [,] deixava a gente curioso e muito empolgado querendo ler para compreender tudo. (MG 329)

A forma em que Dona Consuelo contou a história, com entonação, interpretação dos eventos mais dramáticos, acabou por fazer de mim uma aluna apaixonada pela leitura e livros. (MG 318)

[E]scutar a professora [tia Renata] ler contos infantis, fábulas, enfim as mais variadas histórias (...) me [fazia sentir] como se estivesse participando delas. (MG 286)

Foi ali, no Jardim de infância, que tive: meus primeiros contatos com a literatura infantil, pois não tinha livros em casa. A professora do jardim chamava-se Ana Maria, ela era linda, educada, um doce de pessoa que nos tratava com muito cuidado e atenção, e por isso se tornou para mim um

referencial de educadora infantil. Eu amava as horas da tarde que passava ali (...) ouvindo as histórias a professora contava. (MG 301);

É possível perceber, nesses excertos, o envolvimento da professora com a leitura e, por consequência, o reflexo dessas práticas na formação leitora dos graduandos. Observa-se que os encantamentos sentidos pelos alunos diante a leitura da professora influenciaram-nos bastante, por isso são recordados com certa melancolia: “Eu amava as horas que passava ali”.

No que se refere às séries iniciais do EF, encontramos trechos como:

Momentos bons que me recordo muito bem (...) Dona Ernestina, na 3ª série, (...) todos se sentavam no chão da biblioteca, em círculo, em tapetes trazidos de casa (...) Foram as melhores experiências de leitura na minha vida, em seguida vieram outras não tão gratificantes, mas igualmente edificante. (MG 332)

[A professora] que mais marcou minha vida foi a professora Helena, que foi a professora da 3ª série que todos os dias lia para nós em sala de aula e isso para mim era algo encantador. Acho que ela foi uma das maiores incentivadoras da leitura que tive em toda a minha vida escolar. (BA 015)

Aos seis anos fui para a primeira série onde [me] deparei com um anjo da educação, assim era a minha professora uma pessoa muito disputada, todas as mães queriam que seus filhos estudassem com ela, seu nome é Maria Batista (...) Ela trabalhava muito com a prática, lembro que ela gostava de contar histórias e trazia para a sala fantoches e através dos contos nos ensinava a ler, escrever e a viajar no mundo mágico. (BA 016)

(...) Dulcinéia [professora] se sentava à mesa e lia com paixão, emoção. Após a leitura era feita uma ‘conversa gostosa’. (MG 279)

Nas quatro passagens, predomina a contação de história pela professora como a atividade que mais influenciou a prática de leitura das alunas. No fragmento abaixo, vemos que a graduanda cita que as primeiras séries como o núcleo duro de sua formação como leitora:

As atitudes dessa professora [jardim de infância] foram fundamentais para meu sucesso nas séries iniciais. (...) [no ensino fundamental inicial] começou meu interesse maior nas leituras, gostava de ler de escrever, tinha uma professora de português, muito interessada, que fazia as aulas, divertidas e lúdicas, ela até propôs para que escrevêssemos um livro (...) [nas séries finais do ensino fundamental] fiquei muito desinteressada, começo de namoro e os livros já não me atraíram mais como antes (...) (BA 054)

Já em relação às séries finais do EF, citamos:

Minha professora de Língua Portuguesa foi Lucineide Gonçalves, a atual secretária de educação de nossa cidade. Através dela adquiri o gosto pela leitura, pois sua maneira de falar de livros nos deixava curiosos e com a vontade de ler também. (BA 013)

Luciene Dantas, essa foi a pessoa, a Professora, que me incentivou a tirar minhas poesias de debaixo do colchão. (BA 069)

Constata-se a diminuição das descrições de como as práticas de leitura ou escrita aconteciam no interior da sala de aula, ainda que no último fragmento haja uma referência à professora que incentivava a aluna escrever poemas. Os sentimentos, as emoções, recorrentes nas lembranças da escolarização infantil, também já não são mais enfatizados de modo tão marcante,

No Ensino Médio, encontramos fragmentos como:

meu professor de língua portuguesa foi diferente de todos que tinha conhecido, ele é escritor e o seu nome artístico é Almir Zarfeg, esse sim me incentivou a ler e contava sua história de vida. (BA 009)

no segundo grau, a professora Ana Lúcia [professora de psicologia] me deixou marcas positivas, pois sempre trazia mensagens que mexia com a nossa alma e sempre pedia-nos que fizesse um texto (...) nesse período gostava muito de ler(BA 007).

As menções aos professores dessa etapa são ainda mais sucintas e menos sentimentais. Eles já não são citados como grandes contadores de histórias. Parece-nos que o professor foi mudando seu modo de estimular a leitura. Apesar de existir essa diferença, é impossível não perceber quão importantes foram tais agentes para a trajetória de leitura de seus alunos. Estes relembram nomes dos docentes e também as práticas desenvolvidas durante as aulas: “sempre pedia-nos que fizesse um texto”.

Por tudo que expomos, podemos ratificar que, quando o professor gosta de ler, ele consegue, através de sua prática, transmitir ao aluno seu prazer e, mais que isso, encoraja-o a conhecer novos mundos, novos livros, novas ideias. Algo diferente acontece com o professor pouco afeito à apreciação da leitura, ou melhor, que usa a leitura somente como um instrumento: ele propaga somente a ideia de que a leitura é um meio de alcançar informações. Toda a gratuidade, o deleite e a produção (interacional) de conhecimento que a leitura permite são postos em segundo plano ou, na pior das hipóteses, deixados de lado, excluídos. Como tristemente uma aluna relembra: “[a

atividade de leitura proposta pela] professora tinha [uma] finalidade definida, que reconhecêssemos as letras, e posteriormente fizéssemos a leitura”. (MG 279)

Defendemos, apoiados em outros autores, a ideia de que o professor é um orientador nos trajetos da leitura (literária). Como sustentam Machado e Corrêa (2010): “cada leitor pode descobrir ou construir o seu, mas o professor pode e deve ser mediador, o companheiro da jornada, aquele ‘guia’ experiente que pode orientar caminhos interessantes, por vezes difíceis, durante a travessia” (p. 120). Então, o Almir Zarfeg, as “Anas” (Ana Maria, Ana Lúcia), a Carminha⁷², a Dona Consuelo, a Dona Nilta, a Dona Ernestina, a Dona Cleuza, a Dona Santinha⁷³, a Dulcinéia, a Edna⁷⁴, a Helena, a Luciene⁷⁵, a Lucineide, a Luzia⁷⁶, as “Marias” (Maria Batista, Maria de Lourdes⁷⁷, Maria Vitória, Maria Betânia⁷⁸), a Verinha⁷⁹, a tia Raimunda⁸⁰, a tia Renata, a tia Cida⁸¹, Regina⁸² e a Cidinha, Hércules, todos elas(es) sempre farão parte das histórias de leitura e escrita de seus alunos - e também da minha.

⁷² BA 055

⁷³ MG 336

⁷⁴ BA 015

⁷⁵ BA 052

⁷⁶ MG 292

⁷⁷ Mencionada por BA 019.

⁷⁸ BA 017

⁷⁹ Mencionada por BA 060.

⁸⁰ MG 317.

⁸¹ MG 309

⁸² BA 007

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa apontam para a heterogeneidade de histórias e de diferentes influências de agências de letramento na formação de leitores. Buscamos elencar algumas delas para compreendermos a trajetória leitora dos graduandos pesquisados, mostrando de modo geral as influências que estas tiveram para os alunos. Mesmo apresentando as principais agências de letramento para análise, nós compreendemos que estas não dão conta de considerar todo o processo complexo que constitui a formação desses leitores, pois, sabemos que existem inúmeras formas e modos de influenciar esses indivíduos, não cabendo enumerá-las neste trabalho, devido ao grande número de fatores e modos possíveis de se apropriar da cultura escrita, e, especificamente, das práticas leitoras, que é construída por cada sujeito, nesta perspectiva da multiplicidade e de multiculturalidade que revelam como as práticas de letramento tendem a ser experimentadas e vivenciadas de forma diferente.

Antes de apresentar algumas considerações finais deste trabalho, faz-se necessário ressaltar que as narrativas aqui analisadas não garantem que os alunos tenham descrito realmente as práticas vividas por eles, mas nos permitem abordá-las como fatos rememorados, atribuindo a elas como lembranças e fatos significativos para os graduandos, sejam boas ou ruins, que de alguma forma contribuíram para sua formação de leitores.

Ao analisarmos a agência mais mencionada pelos graduandos, observamos que o professor - como agente de letramento - foi o que mais apareceu nas narrativas. Dos 112 memoriais analisados, 78 fizeram referências a ele. Observou-se o quão importantes foram esses docentes para seus alunos, pois, conseguiram lembrar até os nomes de seus professores, assim como também se lembraram das práticas realizadas em sala de aula. Sustentamos como pressuposto que estes profissionais conseguiram promover aos seus alunos o prazer de ler, pois as narrativas foram descritas como se os alunos estivessem revivendo aquelas práticas, tamanha emoção relatada nos escritos.

A escola e a família foram as duas instâncias mais mencionadas nas narrativas dos alunos, depois do professor. Atenta-se que ambas, com 64% de menções, foram citadas em 72 memoriais, indicando como essas foram significativas. Sobre a primeira podemos destacar que os graduandos relataram algumas práticas indicativas sobre essa agência como instância de influência em sua formação leitora, observando-se as cinco etapas do

ensino: escolarização infantil; séries iniciais EF; séries finais EF; ensino médio e o ensino superior.

Infelizmente, pela quantidade de dados referentes aos quatro primeiros níveis de escolaridade, as menções ao ensino superior não foram exploradas neste trabalho. Mas notamos, sem analisarmos de forma aprofundada, como o terceiro grau - instituição acadêmica - e seus professores também estão tendo influência na formação desses leitores. Outro dado interessante a ressaltar é sobre o Letramento Acadêmico, mencionado neste trabalho: observamos que os alunos ao escreverem as narrativas já se apropriam de algumas regras acadêmicas, já que a maioria dos graduandos escreveu seus memoriais respeitando-as.

Sobre a escolaridade, os graduandos apontaram que as primeiras séries do EF foram as que mais influenciaram a maioria dos graduandos: depois as séries finais do EF; seguidas da escolarização infantil e por último o ensino médio. Já sobre os familiares, percebemos que os pais e as mães foram os mais mencionados como agentes que influenciaram na formação leitora de seus filhos, seguido dos irmãos, avós, tio/tia/primos/primas. Após o destaque destas agências, notou-se que a biblioteca foi, posteriormente, a mais aludida pelos graduandos. Foram mencionadas com mais frequência a biblioteca escolar, seguida da municipal/pública, digital, particular e itinerante. Constatou-se que as visitas às bibliotecas inclinavam-se para a busca de algo específico, como na busca de um livro específico ou espaço para se pesquisar. Não encontramos menções à biblioteca como ambiente onde se realizam leituras. A disposição individual foi em seguida o aspecto mais citado. 32% dos graduandos o citaram de alguma forma. 29 narrativas mencionaram este tipo de “descobrimto” singular. E por último a categoria “outros”, contando com a menção de 15 memoriais, ligadas a religiosidade, seja a participação dos graduandos em eventos, como missas, cultos etc. ou em práticas, como a leitura da Bíblia, de folhetos, dentre outros.

Embora todas essas agências tenham sido mencionadas nos memoriais de leitura dos graduandos, nem todos foram consideradas, conforme seu percentual, significativa para a maioria dos alunos. Apenas o professor, a família e a escola obtiveram um número de menções acima de 50%. Esse resultado nos lembra da ideia de Boudieu (1996 [1995]) ao relatar que a família, ao lado da escola, é responsável pela formação do gosto dos indivíduos, do capital cultural e do *habitus*. Assim, como nos faz repensar a ideia de Hébrard e Chartier (1996) ao relatarem que a escola ensina as maneiras de ler e não propriamente a leitura. Acreditamos que a escola potencializa a leitura crítica

mencionada pelos estudiosos, que ela, além de ensinar as maneiras de ler, também promove práticas de letramento, ou seja, fomenta o uso social da leitura e escrita.

Mas, o que podemos dizer sobre as diferentes menções nos diferentes estados e polos?

Sobre o município de Itanhém/BA podemos destacar que o professor foi o agente mais mencionado pelos graduandos; seguido da influência das séries iniciais; depois da escolarização infantil; séries finais do ensino fundamental; pais e mães; ensino médio; disposição individual e biblioteca; irmãos e, por último, tio, tia, primos e avós. Já Camaçari, município do estado da Bahia, teve as séries finais do EF como principal agência de influência na formação leitora dos graduandos. Posteriormente, os dados apontaram para a escolarização das séries iniciais do EF e dos professores; depois pais e mães; escolarização infantil e ensino médio; disposição individual; biblioteca, e, por último, irmãos, tios e avós.

Dos municípios mineiros podemos dizer que: em Lagamar houve mais menções as séries iniciais do EF e aos professores; depois á biblioteca; as séries finais do EF e aos pais; o ensino médio e a escolarização infantil, com a mesma porcentagem; os avós; a disposição individual; os irmãos e, por último, tia, tios e primos. Já em João Monlevade segunda cidade do estado analisada, os dados apresentaram a seguinte ordem de prevalência: primeiramente mencionaram os professores e a escolarização infantil; depois as séries iniciais do ensino fundamental; biblioteca e pais; séries finais do EF; ensino médio e disposição individual; tio, tia, primos; irmãos e avós. Embora haja diferenças entre as diversas agências analisadas e suas menções, constata-se que a constituição dos alunos como leitores, segundo eles, sucedeu mais das práticas e eventos do ambiente familiar e da agência escolar do que das outras instâncias.

Observa-se que estes dados retroalimentam as concepções de letramentos, práticas e eventos, conforme o contexto de onde o sujeito está inserido e pelos modos com que dela se apropria, por isso torna-se importante estudar as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos e em diferentes momentos.

Mas estudá-las apenas como práticas já consolidadas limitaria as potencialidades das pesquisas e dos estudos. Dentro desta perspectiva é que defendemos os possíveis benefícios que a reflexão acerca do letramento promoveria aos indivíduos. Destacamos nesta pesquisa a formação de professores e o potencial do memorial de escrita em processos de formação. Utilizamos o memorial para além do *corpus* de pesquisa. Concebemos o memorial de leitura, como texto que possibilita a reflexão do graduando

sobre seu próprio processo de formação como leitor, como narrativa que possibilita a conscientização, a ressignificação, e a transformação, viabilizando ao graduando uma percepção de si, potencializando mudanças e transformações em suas práticas como futuro orientador de leitura. Constatamos por meio de alguns excertos das narrativas que a escrita do memorial possibilitou aos graduandos o autoconhecimento e a reflexão sobre sua trajetória leitora e também o cogitar de mudanças em suas práticas atuais, assim como a manifestação em sua própria prática como futuro docente, constituindo um elemento essencial para a transformação das práticas escolares.

Este momento torna-se muito importante e significativo quando estamos falando de futuros professores. Sabemos que, na profissão docente, a tendência dos professores em suas práticas pedagógicas é se pautarem em suas experiências como alunos. Assim sendo, a chance de o professor reproduzir as práticas por ele vivenciadas é grande, sendo esse seu maior parâmetro de práticas escolares. Sabendo deste fato, fazê-lo refletir sobre seu próprio processo de formação é possibilitar que ele atribua à sua trajetória um novo olhar, permitindo-lhe refletir sobre sua profissão e sobre seu papel na sociedade. Este olhar crítico oportuniza, por exemplo, que as práticas negativas por ele vivenciadas não sejam reproduzidas com seus futuros alunos. Assim sendo, acreditamos que o memorial de leitura como estratégia pedagógica e de pesquisa é uma fonte muito rica que possibilita grandes transformações necessárias na formação de professores e como campo de pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa venha contribuir para compreender sobre o contexto acadêmico e educacional, a fim de repensar a leitura em seus diversos contextos, tendo como “horizonte a humanização, o resgate da experiência humana, a conquista da capacidade de ler e escrever o mundo e a história, de expressar-se, criar, mudar, de reescrevê-lo numa outra direção e com outro sentido” (YUNES, 2003, p. 67).

Assim sendo, voltamos a nos remeter a Petit (2001): “Sobre esta questão eu recomendo um pequeno exercício: escrevam sua autobiografia como leitores” (p. 60 - tradução nossa)⁸³

⁸³ “Sobre esta cuestión les recomiendo un pequeño ejercicio: escriban su autobiografía como lectores” (PETIT, 2001, p. 66)

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2. Maio/ago. 2011. p. 165 - 172. [Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8708/6353> Acesso em Dez/2011]

ALVES, João Roberto Moreira (s.d) Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. [Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>]. Acessado em outubro de 2011

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A tela e o livro na formação de leitores: novas alfabetizações para especialistas e professores. In: MARTINS, A. MACHADO, Z. PAULINO, G. BELMIRO, C (orgs.) *Livros & Telas*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. P. 188 - 201.

Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed (s.d.). [Disponível em: <http://www2.abed.org.br/>- Acesso em dezembro/2011]

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impresso, letramentos: uma introdução. In: _____(Orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. [1ª edição é de 1999]

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARILDES Marinho (Org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 7 - 60. (Coleção Leituras no Brasil)

BERTOLUCI, Kaluana Nunes. Letramento Acadêmico: leitura(s) em um curso de pedagogia. *Revista ao pé da letra*. Vol. 11.2, 2009. p. 105 - 124. [Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2011.2/Vol-11.2-Kaluana-Nunes-Bertoluci.pdf>. Acesso em junho de 2011]

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. [1ª edição em 1973]

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani Nogueira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p 231 - 253. [1ª versão é de 1985]

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. *Escritos da educação*. 11ª edição. Pétrópolis: Vozes, 2010. [1ª edição é de 1998].

BRASIL. Constituição da república federativa do brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em 02 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. [Disponível em: www.mec.gov.br – Acesso em novembro/2011]

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Referencias de Qualidade para a Educação superior a distância*. Brasília: agosto de 2007. [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em outubro de 2011]

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, M; SILVA, C. S. R. S. (Orgs.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998, p. 61 - 78.

BORGES, Eliane Medeiros; BRUNO, Adriana Rocha; SILVA, Léa Pinto Silva. *Tem professor n@ rede*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

CAFIERO, Delaine. Letramento literário: formação de leitores críticos. In: RANGEL, E. O. ROJO, R. H. R. (coords.) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. p. 85 - 106. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

CARVALHO, Luana de Araújo; CÔRREA, Hércules Tolêdo Corrêa. Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos de formação de professores. In: *II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*. Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/716.pdf> .
Acesso em julho de 2012]

CARVALHO, Regina Célia de. LIMA, Paschoal. *Introdução*. In: CARVALHO, R.C. LIMA, P.(orgs.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura- 1880-1980*. Tradução de Oswaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995. [1ª edição é de 1989].

CHARTIER, Roger. Introdução: In: *História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Gallardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990a. (Coleção Memória e Sociedade). p.13 - 28. [1ª edição é de 1988].

_____. Textos, impressos, leituras. In: *História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Gallardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990b. (Coleção Memória e Sociedade). p. 121 - 139 [1ª edição é de 1988].

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago. de 2003. P. 36 - 61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em maio de 2012]

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: CARVALHO, R. C. LIMA, P.(orgs) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 15 - 44.

CORRÊA, Hércules Tolêdo, CARVALHO, Luana de Araújo. O memorial de leitura como estratégia pedagógica e de pesquisa na formação de professores. In: *V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica*. Porto Alegre/RS, 2012a.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. CARVALHO, Luana de Araújo. Práticas de leitura de graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. In: *IX Jogo do livro e III Fórum ibero-americano de letramentos e aprendizagens*. Belo Horizonte. 2011.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Compreendendo a leitura: um estudo psicolinguístico sobre títulos e compreensão de textos jornalísticos de opinião*. Belo Horizonte: Fundac-BH, 2008.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. LIMA, Larissa Brandão Alves de. *Quando o improvável acontece: dos meios populares ao ingresso e ascensão no campo acadêmico*. Relatório de pesquisa. Ouro Preto: CEAD-UFOP, 2012b.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Notas da aula* da disciplina de Multiletramentos e formação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, 2012c.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Notas utilizadas na disciplina “Práticas de leitura e produção de textos acadêmicos” disponibilizado no moodle do Centro de Educação a Distância – CEAD/ UFOP*, 2011.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7ª ed. Petrópolis.: Vozes, 2011. [1ª edição é de 1990]

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial,. 2ª parte, 2011. p. 357 - 369 [Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>. Acesso em junho de 2012]

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. v. 30, n. 2, 2008. p.177 - 187,. [Disponível em : <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso em junho de 2012]

_____ ; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objeto de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB*. V. 6,N. 1, p. 79 - 93, jan./abr. 2011. [Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349/1544>. Acesso em junho de 2012]

FREITAS, Maria Teresa Assunção. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, E. OSWALD, M. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 23 - 39

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção se sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p 107 - 116. [1ª versão é de 1985]

GRINSPUN, Mirian ZIPPIN . (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectiva*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. [Primeira versão deste livro é de 1999]

GUAREZI, Rita de Cássia Menegas Guarezi; MATOS, Márcia Maria. *Educação a distância sem segredos*. Curitiba: IBPEX, 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cistina Borges da. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Gêneros e formação)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A 2006. [1º versão é de 1992]

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society*, v. 1, n. 2, p. 46 - 79, 1982. [Disponível em: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf. Acesso em novembro de 2012]

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R.(Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 35 - 74. [1ª versão é de 1985]

HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2., Maio/ago. 2011. p. 189 - 197 [Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8704/6356>. acesso em dezembro/2011. Acesso em Dez/2011]

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

HORIKAWA, Alice Yoko. *Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em novembro de 2012.

JORGE, Gláucia. ANTONINI, Elizabeth. Articulações e tensões na configuração da tutoria em cursos de EaD: o caso do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. *Revista Vertentes*, v. 19, n. 1. 2010. p. 1 - 14. [Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Glaucia_e_Elizabeth.pdf . Acesso em maio/2012]

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito de formação. In: *O método (auto) biográfico e a formação*. NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 59 - 79. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida). [1ª edição do texto é de 1978]

KLEIMAN, Angela B; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Orgs). Apresentação. In: *Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações*. Natal. RN: EDUFRRN, 2008. p. 7 - 13.

KLEIMAN, Angela. Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Kleiman, A (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995. p. 15-61 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, E. OSWALD, M. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 57 - 72.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LECHNER, Elsa. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em ação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2006. p. 171 - 182.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria. A influência francesa na educação brasileira. *Revista Presença Pedagógica*. v. 15. n. 26, mar-abr/2009. p. 20 - 27.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. [Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-5W4J8H/2000000050.pdf?sequence=1>]. Acessado em janeiro de 2013]

MACHADO, Maria Zélia Versiani. CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, E. O. ROJO, R. H. R. (coords.) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. p. 107 - 128. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

MARINHO, Marildes. Leituras do professor: perguntas de um seminário. In: MARINHO, M; SILVA, C. S. R. S. (Orgs.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998. p. 7 - 19.

MARCUCSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.. A. Gêneros textuais & ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19-36.

MARTINS, Aracy Alves. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), p.185 - 213. 2005.

MARTINS, Aracy e MACHADO, Maria Zélia Versiani. Introdução. A literatura e a versatilidade dos leitores. In: MARTINS, A. et al. *Livros & Telas*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 27-44.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*. n. 31, 2008. P 169 - 189. [Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011 . Acessado em fevereiro de 2013]

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Memória: trabalho de linguagem. *Leitura: Teoria & Prática*. Associação de leitura do Brasil. Campinas, SP, ano 27. n. 52, Junho 2009. p. 50 - 54.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a Educação*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Pensadores e Educação) [1ª edição é de 2004]

NÓVOA, António (org.) *Vida de Professores*. Portugal: Porto Ed. 1992

NUNES, José Horta. *Formação do leitor Brasileiro: imaginária da leitura no Brasil Colonial*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. (Coleção Viagens da Voz).

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2,. Maio/ago. 2011. p. 147 - 156. [Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351>. Acesso em Dez/2011]

_____. Memoriais autobiográficos: escrita de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R. SOUZA, E. C. (orgs.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19 - 42.

PAULINO, Graças et. al. *Tipos de texto, modo de leitura*. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001 (Educador em Formação).

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas de leitura, segundo Chartier. Introdução e edição brasileira. In: CHARTIER, R.(Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 9 - 17. [1ª edição é de 1985]

PETIT, Michéle. *Lecturas del espacio íntimo al espacio publico*. Trad. De Miguel Paleo, Malou Paleo, Diana Sánchez. México: FCE, 2001.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (orgs). *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999. p. 203 - 227.

REVISTA CULT. Dossiê Pierre Bourdieu. O intelectual total. Ano. 15. Março. 2012.

PNBE- Plano Nacional Biblioteca escolar. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574. Acesso em dezembro de 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, v. 5, n. 10, 1992, p. 200 - 212. [Disponível em: http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf. Acesso em Dez./2011]

_____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. Vol. 2. n. 3, 1989, p. 3 - 15. [Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em Dez/2011]

PRADO, Guilherme do Val Tolêdo. SOLINGO, Rosaura. Memorial de formação- quando as memórias narram a história da formação....In: PRADO, G. 7 SOLINGO, R. (org.) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. [Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf. Acesso em Dez/2011]

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Notas de uma palestra proferida e depois redigida. Seminário de Políticas de Incentivo à Leitura. Organizado pela Superintendência de Bibliotecas Públicas e Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Belo Horizonte, 14, 15, e 16 de abril de 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dezembro /97. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf> . Acessado em junho de 2012]

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. *Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (Série estratégias de ensino)

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História e Memória: o caso do Ferrugem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 23, n. 46. 2003. p. 271 - 295. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n46/a12v2346.pdf>. Acesso em Dez/2011]

SCHITINE, Silvânia Passos. *Práticas de leitura de professores num contexto de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. [1ª edição é de 1941]

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 7 - 16.

SOARES, Magda Becker. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos (org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008. p. 17 - 32.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. [1ª versão é de 1998]

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89 - 113.

SOARES, Magda Becker. *Metamemória- memórias: travessia de uma educadora*- São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

SOARES, Magda Becker. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010b. p. 54 - 67.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectiva. Traduzido por Tércia Mendes e Gilcinei Teodoro Carvalho. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33 - 53. [Texto publicado em 2010, mas apresentado em 2007]

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8, 2007. p. 465 - 488. [Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Street.pdf>. Acesso em Junho de 2012]

STREET, Brian. What “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. New York: Teachers College/ Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77 - 91, may, 2003. [Disponível em <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em maio de 2012]

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. In: MARINHO, Marildes e TEODORO, Gilcinei. *Língua Escrita*. n.7, p. 84-92, jul./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago. de 2003. p. 5 - 15 [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em maio de 2012]

WITTER, Geraldina Porto. *Leitura e Universidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1997

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, E. OSWALD, M. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 41 - 56.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura: democracia, educação e leitura a escolha do texto segundo graus, vestibular e literatura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 1991. [1ª edição de 1988]

ZILBERMAN, Regina. *A tela e o jogo: Onde está o livro?* In: MARTINS, A. et al. *Livros & telas*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. P.75 - 92.

Sítes:

Camaçari na Wikipédia:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cama%C3%A7ari> . Acesso em novembro de 2012

DER/MG -

<http://www.der.mg.gov.br/saiba-sobre/distancias-entre-municipios-de-minas> Acessado em fevereiro de 2013

DER/BA -

<http://derbajblb02.derba.ba.gov.br/portalCtr/> .Acessado em fevereiro de 2013

IDEB: <http://www.portalideb.com.br/cidade>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo 2010:

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em novembro de 2012

Itanhém na Wikipédia:

<http://www.itanhem.ba.gov.br/novo/> . Acesso em novembro de 2012.

João Monlevade na Wikipédia:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Monlevade Acessado em novembro de 2012.

Lagamar na Wikipédia:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Lagamar>. Acesso em novembro de 2012

Prefeitura Municipal de Camaçari:

<http://www.camacari.com.br/> Acesso em novembro de 2012

Prefeitura Municipal de Itanhém:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Itanh%C3%A9m>. Acesso em novembro de 2012

Prefeitura Municipal de João Monlevade: <http://www.pmjm.mg.gov.br/> . Acesso em novembro de 2012.

Prefeitura Municipal de Lagamar:

<http://www.lagamar.mg.gov.br/>

PROLER: <http://www.bn.br/proler/index.htm>

Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2003 . Acessado em dezembro de 2012.

Retratos da Leitura no Brasil:

<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>

ANEXO A

Solicitação dos memoriais para os alunos do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP por meio de um vídeo gravado e postado na plataforma Moodle

Local: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto

Dia: 27/03/2012

Participação: Hércules Tolêdo Corrêa e Luana de Araújo Carvalho

Hércules: *Olá a todos e todas, eh, eu estou aqui com a minha aluna e orientanda Luana, que vai falar um pouquinho pra vocês, neh, vai dar algumas orientações, vai dar algumas orientações sobre aquele trabalho com memorial de leitura, que está sendo solicitado na plataforma.*

Luana: *Bom, meu nome é Luana, eu estudei Pedagogia também no Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, e durante a graduação eu estudei, o perfil dos graduandos do curso de Pedagogia. E no mestrado agora, como aluna da Pós-Graduação eu também continuo estudando o perfil dos alunos do curso de Pedagogia, especificamente as práticas de leitura. E aí, por isso, eu vim falar um pouquinho, solicitar e orientar (pausa) o memorial de leitura, que, eu gostaria de saber um pouquinho mais, assim, sobre as práticas leitoras de vocês, seria o lembrar, o rememorar, o descrever, o detalhar, narrar, contar as experiências de leitura de vocês. Eh, se vocês liam mais revista, e que tipo de revista vocês liam ou se eram livros ou se eram livros de auto-ajuda e a partir, mais ou menos, dessas questões norteadoras descobrir, eh, os históricos das práticas leitoras de vocês.*

Hércules: *É. Nós queremos dar orientações mais gerais sobre a produção desse relatório, neh, desse relatório não, desse memorial. Esse é um texto pessoal, cada um, vai dizer nesse texto neh, vai tentar rememorar, relembra, eh, as suas práticas de leitura, tanto no passado quanto hoje no seu cotidiano, neh. Então é importante que vocês façam um exercício de memória neh, é, que vocês reflitam que vocês pensem naquilo que você leram e naquilo que têm lido, o tipo de leitura que vocês fazem, o tipo de leitura que vocês gostem e escrevam pra gente. Eu já, inicialmente, esse trabalho era para ser feito até o dia 26 de março, até ontem, mas eu já coloquei na plataforma neh, e já avisei pra várias pessoas que entraram em contato diretamente comigo ou com as tutoras a distância aqui do CEAD que vocês podem fazer e postar esse material, eh, no link aberto até o dia 02 de abril, táh?! Então é esse o recado que nós temos para passar pra vocês. Muito obrigado!*

ANEXO B

Código

Grade de mapeamento dos memoriais

Legenda do instrumento de pesquisa: XXX – Intensa XX – Moderada X – Fraca

Legenda das marcações nos memoriais: amarela (disposições individuais), azul (família), verde (escola)

	CITADO	NÃO CITADO	Observações
A- Agência letramento: individual			
1. Disposição individual			
B- Agência letramento: família			
2. Influência familiar de pai/mãe			
3. Influência familiar de avós			
4. Influência familiar de irmãos mais velhos			
5. Influência familiar (tio, tia, primos...)			
C- Agência letramento: escola			
6. Influência em escolarização infantil			
7. Influência em primeiras séries ensino fundamental			
8. Influência em séries finais do ensino fundamental			
9. Influência em ensino médio			
10. Influência de outros interesses			
Qual? (Literatura, HQs, religião, sindicalismo, artes em geral)			
11. Acesso a algum tipo de biblioteca			
Que tipo?			
12. Referência a professores positiva			

ANEXO C

MAPEAMENTOS ESTATÍSTICOS DOS MEMORIAIS

Instrumento da pesquisa: “Formação de leitores e formação de professores: memoriais de leitura como estratégia pedagógica e de pesquisa”

Itanhém/BA

A- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: INDIVIDUAL				
	CITADO			NÃO CITADO
	FRACA	MODERAD A	INTENSA	
1. Disposição individual	005 015 021 006 016 008			001 011 022 002 012 023 003 013 024 004 014 025 007 017 026 009 018 010 019 020
B- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: FAMÍLIA				
2. Influência familiar de pai/mãe	001 011 022 003 012 023 009 020 024 010 025	002 015 026 004 006 007 008		001 013 021 005 014 018 016 017 019
3. Influência familiar de avós	002 024			001 011 021 003 012 022 004 013 023 005 014 025 006 015 026 007 016 018 008 017 009 019 010 020
4. Influência familiar de irmãos mais velhos	002 023 005 024	004		001 011 021 003 012 022 006 013 025 007 014 026 008 015 018 009 016 010 017 019 020
5. Influência familiar (tio, tia, primos...)	022 026			001 011 021 002 012 023 003 013 024 004 014 025 005 015 018 006 016 007 017 008 019 009 020 010

C- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: ESCOLA				
6. Influência em escolarização infantil	003 011 022 007 013 023 008 014 025 009 017 019 020	002 012 005 015 010 016	006	001 021 004 024 018 026
7. Influência em primeiras séries ensino fundamental	001 011 022 005 012 023 006 013 026 009 014 010 017 019 020	004 016 007 008	015 025	002 021 003 024 018
8. Influência em séries finais do ensino fundamental	001 011 022 005 012 023 006 014 023 009 017 010 020	004 013 007 016 008 019	015	002 021 003 024 018 025 026
9. Influência em ensino médio	001 011 022 017 023 020 024	005 013 007 014 008 015 019	006 009	002 012 021 003 016 025 004 018 026 010
10. Influência de outros interesses	002	008 011 022 023		001 012 021 003 013 024 004 014 025 005 015 026 006 016 018 007 017 009 019 010 020
11. Acesso a algum tipo de biblioteca	006 011 009	004 013 005		001 012 021 002 014 022 003 015 023 007 016 024 008 017 025 010 019 026 020 018
12. Referência a professores	001 012 022 002 017 023 003 020 026 004 010	005 011 006 013 007 016 009 019	008 015 025	014 021 024 018

Itanhém /BA**(26 graduandos de 31 alunos entregaram o memorial de leitura)****BA 001 - BA 026**➤ **Leitura:**

- Literatura (BA 002 - BA 005 - BA 014 - BA 015 - BA 017)
- Bíblia (BA 008 - BA 010)
- Outros (BA 014)
- Livros didáticos (BA 017)

➤ **Biblioteca:**

- Escolar (BA 005 - BA 006 - BA 013)
- Municipal (BA 013)

➤ **Letramento acadêmico:**

- Compreensão de textos acadêmicos (BA 009 - BA 010)
- Dificuldades (BA 026)
- Contribuição do ensino superior (BA 022 - BA 023)

➤ Memoriais:

- “Recolocar minhas experiências do passado, sei que é possível criar expectativas em relação o meu engajamento no mundo acadêmico” (BA 004)
- “Relembrar o passado é voltar a um tempo atrás e viajar em recordações que muitas vezes vivem ocultos em nossa memória. É despertar em nosso ser saudades, tristezas, alegrias... Muitas vezes ao recordar a um tempo distante, damos risadas até mesmo de algo que nos fez chorar, mas é nesse passado que quando doces recordações de mina infância, mas isso não é algo tão distante assim.” (BA 022)
- Memorial de formação (BA 016 – BA 021)

MAPEAMENTOS ESTATÍSTICOS DOS MEMORIAIS

Instrumento da pesquisa: “Formação de leitores e formação de professores: memoriais de leitura como estratégia pedagógica e de pesquisa”

Camaçari/BA

C- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: INDIVIDUAL				
	CITADO			NÃO CITADO
	FRACA	MODERAD A	INTENS A	
1. Disposição individual	052 054 055 071 072 073	053		056 060 070 057 061 074 058 062 075 059 063 076 064 065 066 067 068 069
D- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: FAMÍLIA				
2. Influência familiar de pai/mãe	053 054 070 061 072 063 076 065	056 071 062 069	052 064 058 074	055 066 073 057 067 075 059 068 060
3. Influência familiar de avós	054	059 071 074		052 061 070 053 062 072 055 063 073 056 064 076 057 065 075 058 066 060 067 068 069
4. Influência familiar de irmãos mais velhos	064 074 076	053 059 062		052 061 070 05 063 071 055 065 072 056 066 073 057 067 075 058 068 060 069
5. Influência familiar (tio, tia, primos...)	058 059 061 074		052 069	053 062 070 054 063 071 055 064 072 056 065 073 057 066 076 060 067 075 068
C- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: ESCOLA				
6. Influência em escolarização infantil	063 072 073 065 074 066 068	053 071 076	052 064	054 061 070 055 062 075 056 067 057 069 058 059 060
7. Influência em primeiras séries ensino fundamental	053 062 072 063 073 065 074 076	055 070 055 071 057 060	052 054 069	056 061 075 058 064 059 066 067

		068		
8. Influência em séries finais do ensino fundamental	061 062 072 063 073 065 076	054 068 055 070 056 071 057 074	052 069	053 064 075 058 066 059 067
9. Influência em ensino médio	062 071 063 072 068 076	054 070 057 073 066 074		052 061 075 053 064 055 065 056 066 059 067 060 069
10. Influência de outros interesses	058	063		052 061 070 053 062 071 054 064 072 055 065 073 056 066 074 057 067 076 059 068 060 069
11. Acesso a algum tipo de biblioteca	076	056 070 060 071	069	052 061 072 053 062 073 054 063 074 055 064 075 057 065 058 066 059 067 068
12. Referência a professores	053 063 071 058 065 072 066 074 076	054 064 055 068 057 060	052 069	056 061 070 059 062 073 067 075

Camaçari/BA

(25 graduandos de 28 entregaram o memorial de leitura)

BA 052- BA 076

➤ **Leitura:**

- Textos religiosos (BA 057 – BA 058 - BA 062 - BA 067)
- Revistas (BA 056)
- Literatura (BA 052 - BA 056 - BA 058 - BA 060 - BA 063 - BA064- BA 066 - BA 067 - BA 068 - BA 069 - BA 070 - BA 071 - BA 073 - BA 074 - BA 076)
- Poema (BA 064 - BA 069)
- Cordel (BA 056)
- Autoajuda (BA 063)
- Fábulas (BA 064)

➤ **Biblioteca:**

- Escolar (BA 056 - BA 062)
- Municipal (BA 053 - BA 054 - BA 056 - BA 058)
- Digital (BA 070)
- Pública (BA 071)
- Particular (BA 071)

➤ **Letramento acadêmico:**

- Muitas leituras (BA 063 - BA 073)
- Processo de leitura mais intenso e profundo (BA 062)

- Leituras restritas (BA 053)
- (BA 060 - BA 061 - BA 069)
- Leitura distante em borá cursando pedagogia (BA 066)
- Redescobriu o prazer da leitura no ensino superior (BA 068)
- Falta de retorno EaD (BA 069)
- Tempo das leituras para a faculdade (BA 071)
- Passou a desenvolver o hábito de leitura ao ingressar na universidade (BA 072)
- Diminui a frequência de leitura literária (BA 074)
- Importância da prática de leitura percebida no contexto acadêmico (BA 076)

➤ Memoriais:

- “Assim o desafio de constituir a minha história intensificando os resgates, procurando testemunhas e documentos e agora tenho a generosidade de compartilhar” (BA 052)
- “Desenvolver este trabalho foi gratificante e enriquecedora, pois representar uma maneira de revisar a minha vida (...) levou-me pesquisar sobre mim, redescobrir fotos já esquecidas, porem significantes para o meu crescimento (...) Nesta expectativa (...) uma biografia, não *in memoriam*, mas em processo (...)” (BA 052)
- “Pela primeira vez em minha vida escrevo um memorial. Desafio nada fácil” (BA 054)
- “Um memorial produzido para expor as minhas experiências vividas como leitor e produtora de textos processo que contribui muito para desse momento, num trajeto iniciado ainda na infância quando cursei a pré-escola aos 6 anos de idade” (BA 062)
- “Lembrar de experiências (...) é um processo bem difícil (...) um grande esforço (...) porque tem coisas que não gostaria de lembrar” (BA 068)
- “Ao ativar minha memória para escrever este memória” (BA 075)

MAPEAMENTOS ESTATÍSTICOS DOS MEMORIAIS

Instrumento da pesquisa: “Formação de leitores e formação de professores: memoriais de leitura como estratégia pedagógica e de pesquisa”

Lagamar/MG

E- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: INDIVIDUAL				
	CITADO			NÃO CITADO
	FRACA	MODERADA	INTENSA	
1. Disposição individual	316 321 332 333 334 335			314 323 330 315 324 331 317 325 336 318 326 319 327 320 328 322 329
F- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: FAMÍLIA				
2. Influência familiar de pai/mãe	323 329 324 334	325 336 326 327	314 333 315 317 318	316 328 319 330 320 331 321 332 322 335
3. Influência familiar de avós	329 335	323 327 330	318 322	314 325 336 315 326 316 328 317 331 319 332 320 333 321 334 324
4. Influência familiar de irmãos mais velhos	330	322 331 327 333		314 325 336 315 326 316 328 317 329 318 332 319 334 320 335 321 323 324
5. Influência familiar (tio, tia, primos...)		335		314 325 336 315 326 316 327 317 328 318 329 319 330 320 331 321 332 322 333 323 334 324
C- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: ESCOLA				
6. Influência em escolarização infantil	331	319 326 336 323 330 332	314 316 322	315 325 317 327 318 328 320 329 321 333 324 334 335
7. Influência em primeiras séries	334 336	317 325 319 326	314 329 315 333	316 320

ensino fundamental		321 327 323 328 330 331 332 335	318 322	324
8. Influência em séries finais do ensino fundamental	318 327 330 331	317 325 319 326 322 328 323	321 333	314 329 336 315 332 316 334 320 335 324
9. Influência em ensino médio	325 330 333	317 326 319 322	315 327 318	314 328 336 316 329 320 331 321 332 323 334 324 335
10. Influência de outros interesses	334	321 326 331		314 325 336 315 327 316 328 317 329 318 330 319 332 320 333 322 335 323 324
11. Acesso a algum tipo de biblioteca	323 326 327 330 332	314 334 315 316 319	318 333 322	317 325 336 320 328 321 329 324 331 335
12. Referência a professores	325 334 327 336	315 330 316 331 317 332 318 335 319 321 323 324	314 329 322 333	320 326 328

Lagarmar/MG

(23 graduandos de 30 entregaram o memorial de leitura)

BA 314 - BA 336

➤ **Leitura:**

- Literatura (MG 314 - MG 315 - MG 317 - MG 318 - MG 323 - MG 324 - MG 325 - MG 327 - MG 329 - MG 332 - MG 333 – MG 334)
- Poesia (MG 334)
- Autoajuda (MG 315 - MG 324)
- Revistas (MG 317 - MG 325 - MG 327 - MG 328 - MG 329 – MG 332)
- Revista em quadrinho (MG 314)
- “Arte de ler” (MG 314)
- Jornais (MG 317 - MG 325 - MG 327 - MG 328 - MG 329 - MG 332)
- Gibis (MG 318)
- Textos religiosos (MG 326)
- Crônicas (MG 326)

- “com os clássicos aprendi que a gente aprende muito com a leitura sobre a vida, a sociedade e sobre nós mesmos. Nós tornamos pessoas mais críticas e reflexivas. Ler não é só passatempo.” (MG 318)
- Globalização- tecnologia (MG 322)
- “Em fim esse foi um resumo dos hábitos de leitura da minha vida. Hábitos esses que me estimularam o raciocínio, a percepção o conhecimento e como consequência a sabedoria.” (MG 326)
- “Ler é um exercício que nos ajuda a compreender, histórias de uma localidade, dos povos, das culturas do passado e do presente, também nos manter informados sobre os fatos, que se desenrolam na mídia e na sociedade a qual estamos inseridas” (MG 328)
- “Acho que a leitura estimula muito o pensamento da pessoa e faz como eu ela se interaja melhor com as pessoas prende a escrever e a falar melhor, ela é uma das melhores ‘invenções’ já disponibilizadas a nossa sociedade, sem ela seria muito difícil nos relacionar com o nosso passado, presente e até mesmo futuro” (MG 328)
- “a leitura para mim é um hábito e sei que além de ser necessária pode ser muito prazerosa ou nos proporciona sensações diversas” (MG 329)

➤ Biblioteca:

- Escolar (MG 314 - MG 315 - MG 316 - MG 318 - MG 319 - MG 322 - MG 323 - MG 326 - MG 327)
- Municipal (MG 314 - MG 318 - MG 323 - MG 334)
- Particular (MG 333)

➤ Letramento Acadêmico:

- “Carga de leitura muito grande” (MG 317)
- “percebo que se estivesse deixado de lado à leitura e escrita, estariam tendo dificuldade, pois neste curso temos que ler e escrever bastante.” (MG 319)
- “No início senti muita dificuldade, principalmente por ter me distanciado durante tanto tempo das práticas de leitura e reflexão. Durante estes dois anos e meio (...) mudei totalmente minha maneira de ler, hoje, procuro ir além do que está escrito, procuro pesquisar e refletir todas as relações estabelecidas (...)” (MG 327)
- “curso de pedagogia é mais necessário ainda saber ler e gostar de ler, para se tornar letrado(...)” (MG 329)
- “faculdade descobri a importância e o prazer de ler, evidenciar cada conteúdo que os livros oferecem” (MG 331)
- “Meu curso de pedagogia a base são os textos, me afastei um pouco dos livros e me dedico aos textos indicados (...)” (MG 332)
- “Agora já na faculdade a minha preguiça de ler ainda não passou, porém agora não adianta enrolar e não ler direito” (MG 334)

➤ Memoriais

- “Hoje 31/03/2012 com os olhos cheios de lágrimas posso dizer que já estou no 6º período e falta pouco mais de um ano para meu sonho se concretizar por inteiro” (MG 317)
- Agradecer ao Hércules peça oportunidade de escrever este memorial (MG 317)
- “objetivo resgatar na historia fatos e acontecimentos que possam justificar a minha trajetória de formação de leitora desde o primeiro contato com o mundo da leitura até os dias atuais” (MG 322)
- “Faxina interna” (MG 333)

MAPEAMENTOS ESTATÍSTICOS DOS MEMORIAIS

Instrumento da pesquisa: “Formação de leitores e formação de professores: memoriais de leitura como estratégia pedagógica e de pesquisa”

João Monlevade/MG

G- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: INDIVIDUAL				
	CITADO			NÃO CITADO
	FRACA	MODERADA	INTENSA	
1. Disposição individual	275 283 290 278 284 291 286 292 287 294 288	285		276 280 293 300 277 281 295 301 279 282 296 302 289 297 303 298 304 299 305 306 307 308 309 310 311 312 313
H- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: FAMÍLIA				
2. Influência familiar de pai/mãe	279 291 299 312 284 292 301 313 293 304 295	280 288 298 307 283	278 289	275 286 296 306 276 287 297 308 277 290 300 309 281 294 302 310 282 303 311 285 305
3. Influência familiar de avós	280	298		275 286 296 306 276 287 297 307 277 288 299 308 278 289 300 309 279 290 301 310 281 291 302 311 282 292 303 312 283 293 304 313 284 294 305 285 295
4. Influência familiar de irmãos mais velhos	284 294	278		275 286 296 306 276 287 297 307 277 288 298 308 279 289 299 309 280 290 300 310 281 291 301 311 282 292 302 312 283 293 303 313 285 295 304 305
5. Influência familiar (tio, tia, primos...)	278 291 299 312	289		275 286 296 306 276 287 297 307 277 288 298 308 279 290 300 309 280 292 301 310 281 293 302 311 282 294 303 313 283 295 304 284 305 285
C- AGÊNCIA DE LETRAMENTO: ESCOLA				

6. Influência em escolarização infantil	281 292 298 300 302	275 286 276 289 277 291 278 301 283 304 284 305	280 309 282	279 287 296 306 285 288 297 307 290 299 308 293 303 310 294 311 295 312 313
7. Influência em primeiras séries ensino fundamental	279 288 280 291 312 282 292 295 303 304	275 286 277 287 278 301 283 305	285	276 289 296 306 281 290 297 307 284 293 298 308 294 299 209 300 310 302 311 313
8. Influência em séries finais do ensino fundamental	282 288 312 283 291 301	277 286 278 287 279 292 282 305	280 285	275 289 296 306 276 290 297 307 281 293 298 308 284 294 299 309 300 310 302 311 303 313 304
9. Influência em ensino médio	284 286 287 301 304	278 288 305 282 290 292	279	275 289 296 306 276 291 297 307 277 293 298 308 280 294 299 309 281 295 300 310 283 302 311 285 303 312 313
10. Influência de outros interesses	284 294 301	283 292	280	275 286 296 306 276 287 297 307 277 288 298 308 278 289 299 309 279 290 300 310 281 291 302 311 282 293 303 312 285 295 304 313 305
11. Acesso a algum tipo de biblioteca	279 288 296 283 290 301 284 303 304 308	275 286 297 276 291 285 292 295		278 287 298 306 280 289 299 307 281 293 300 309 282 294 302 310 305 311 306 312 313
12. Referência a professores	275 286 307 277 288 282 293 284	276 287 278 290 279 294 280 295 285 301 304	309	281 289 296 306 283 291 297 308 292 298 310 299 311 300 312 302 313 303 305

João Monlevade /MG

(38 graduandos de 41 entregaram o memorial de leitura)

MG 275 - MG 313

➤ Leitura:

- Literatura (MG 275 - MG 276 - MG 278 - MG 279 - MG 280 - MG 282 - MG 283 - MG 285 - MG 287 - MG 289 - MG 290 - MG 291- MG 292 - MG 295 - MG 297 - MG 299 - MG 300 - MG 302 - MG 304 - MG 307 - MG 308 - MG 309)
- Cordel (MG 278)

- Poemas (MG 279 - MG 283 - MG 289)
- Poesia (MG 282 - MG 283 - MG 285 - MG 290 - MG 292)
- Autoajuda (MG 281- MG 282 - MG 284 - MG 301)
- Revista (MG 287 - MG 302 - MG 306)
- Revista em quadrinho (MG 281 - MG 293 - MG 302 - MG 307)
- Fotonovela (MG 302)-
- Textos religiosos (MG 275 - MG 278 - MG 280 - MG 289 - MG 290 - MG 304)
- “A leitura uma das melhores invenções da humanidade, pois ela possibilita além da existência da informação de uma pessoa para outra, permite a conservação de relíquias e é companhia para qualquer tempo e espaço” (MG 287)

➤ Biblioteca:

- Escolar (MG 275 - MG 276 -MG 277 - MG 279 - MG 284 -MG 285 - MG 286 - MG 290 - MG 291 - MG 292 - MG 297 - MG 301- MG 303 - MG 304)
 - Caminhão itinerante (MG 286)
 - Municipal (MG 275 - MG 276 - MG 288)
 - Cantinho da leitura (MG 295)
 - Armário de obras (MG 295)

➤ Letramento Acadêmico:

- Leitura só sobre assuntos da faculdade, não tem tempo para ler outras coisas. (MG 279)
- Habito de ler aumentou na faculdade (MG 283)
- Literatura diminuiu (MG 287)
- Curso depende muito da leitura – leio muito. (MG 308)
- Nova visão em relação ao ato de ler e escrever (MG 312)

➤ Memoriais

“descrever minha prática de leitura que aconteceu em grande arte aliado a prática escolar” (MG 301)