

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**PERFIL DO PROFESSOR-LEITOR DE POESIA
Experiências de leitura
de professores de Santa Maria – RS**

Tese de Doutorado

Evandro Weigert Caldeira

**Dr. Vera Teixeira de Aguiar
Orientadora**

**PORTO ALEGRE
MARÇO DE 2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**PERFIL DO PROFESSOR-LEITOR DE POESIA
Experiências de leitura de professores de Santa Maria – RS**

Evandro Weigert Caldeira

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração de Teoria da Literatura.

Dr. Vera Teixeira de Aguiar
Orientadora

Data da defesa: 23/01/2008

Instituição depositária:
Biblioteca Central Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE
MARÇO DE 2008

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, sob a coordenação da Prof. Dr. Regina Ritter Lamprecht, pela excelência do curso;

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela oportunidade da bolsa que permitiu a seqüência de meus estudos;

À Prof. Dr. Vera Teixeira de Aguiar pelo incentivo constante e pela segurança e sensibilidade na orientação;

Às Professoras Délcia Enricone, Maria Eunice Moreira e Maria Luiza Ritzel Remédios pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação;

À Mara Rejane Nascimento e à Isabel Lemos pelo apoio administrativo junto à Secretaria do PPGL;

A todos os professores que, com seus depoimentos valiosos, permitiram a realização desta pesquisa;

À Direção, Supervisão e colegas da EMEF Euclides Pinto Ribas pela compreensão e incentivo durante o desenvolvimento desta pesquisa;

À colega Luciana Abreu Jardim pela amizade e apoio constantes durante este percurso;

Aos meus pais, Carmen e Sidenei, incentivadores primeiros de minhas incursões pelos caminhos das Letras.

A leitura tem uma história.

Robert Darnton

RESUMO

Esta investigação propõe-se a analisar o professor enquanto leitor de poesia, em uma pesquisa de campo aplicada a docentes da área de Letras, que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na cidade de Santa Maria – RS. O trabalho pretende verificar a presença de textos poéticos como leitura do professor e de que forma ele utiliza poemas em sala de aula. Para isso, levam-se em conta aspectos como a capacidade que esse profissional tem de buscar textos poéticos e de selecioná-los segundo seus interesses e suas necessidades. Além disso, procura-se analisar se o professor sabe dialogar com os poemas e se sabe trocar informações com outros leitores. A partir disso, pretende-se traçar um perfil do professor como leitor de poesia, com base no seu histórico de vida cultural e profissional. Como aporte teórico, enfocam-se a sociologia da leitura, a leitura e a formação do leitor e teorias do texto poético. De forma a comprovar os objetivos da pesquisa, são aplicados dois instrumentos, uma ficha de dados pessoais e um questionário semi-estruturado, a vinte e um professores que compõem a amostra desta pesquisa. Dessa forma, pretende-se contribuir para os trabalhos que buscam alternativas para a qualificação do professor enquanto leitor de poesia e profissional capaz de trabalhar com textos poéticos em sala de aula de uma maneira adequada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura – Poesia – Professor

ABSTRACT

This inquiry considers to analyze the teacher while reader of poetry, in one applied research of field the teachers of the area of Letters, that act in First Degree and High School of the city of Santa Maria - RS. The work intends to verify the presence of poetical texts as reading of the teacher and of that forms it uses poems in classroom. For this, aspects are taken in account as the capacity that this professional has to search poetical texts and to select them according to its interests and its necessities. Moreover, it is looked to analyze if the teacher knows to dialogue with poems and if he knows to change information with other readers. With base in this, it is intended to trace a profile of the teacher as reader of poetry, on the basis of its description of cultural and professional life. As it arrives in port theoretical, it is focused sociology of the reading, the reading and the formation of the reader and theories of the poetical text. To prove the objectives of the research, two instruments are applied, a fiche of personal data and a half-structuralized questionnaire, to twenty-one teachers who compose the sample of this research. Thus, it is intend to contribute to works that search alternatives for the qualification of the teacher while reader of poetry and professional capable to work with poetical texts in classroom in an adequate way.

KEY-WORDS: Reading - Poetry - Teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR	17
1.1 Caminhos da sociologia da leitura	17
1.2 Leitura no Brasil: investigações	34
2 LEITURA DE POESIA	57
2.1 Teorias do texto poético	57
2.2 Leituras do texto poético	77
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	93
3.1 Método e questões de pesquisa	93
3.2 Cenário da pesquisa	95
3.3 Descrição e instrumentos da pesquisa	97
4 LEITURAS DO PROFESSOR	102
4.1 Interesses e hábitos culturais	102
4.2 Experiências de leitura	108

5 TEXTOS POÉTICOS COMO LEITURA DO PROFESSOR	123
5.1 Relações com a poesia	123
5.2 Trabalho com poemas na escola	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	164
Anexo 1: Ficha de dados pessoais	165
Anexo 2: Questionário	167
Anexo 3: Questionários respondidos	170
<i>CURRICULUM VITAE</i>	244

INTRODUÇÃO

Esta investigação propõe-se a analisar o professor enquanto leitor de poesia, em uma pesquisa de campo aplicada a docentes da área de Letras, que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da cidade de Santa Maria – RS. O trabalho pretende, também, verificar as experiências de leitura dos professores, a partir dos fatores que influenciam, determinam ou os afastam da leitura de poesia.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que os estudos acerca da leitura centram-se, basicamente, no ensino e no aluno, analisando a formação do gosto literário discente através da mediação do professor. Há, portanto, a necessidade de verificar se, antes disso, o professor é, efetivamente, um leitor.

Embora as práticas de leitura sejam determinadas por diferentes agentes sociais, o professor, sem dúvida, é um dos que interfere no processo de formação de leitores. Esta investigação, dessa forma, visa analisar o professor na sua

função de leitor, fora do contexto escolar, relacionando suas experiências de leitura na infância e na adolescência com sua vivência literária como adulto.

Com vistas a cumprir tal objetivo, houve a necessidade de se recuperar algumas pesquisas consideradas precursoras dentro da temática leitura e formação de leitores. As investigações realizadas nas últimas décadas, e também esta, que ora se apresenta, são devedoras aos referidos trabalhos, uma vez que eles deram subsídios para que outros e novos caminhos fossem seguidos.

A dissertação *Interesses de leitura dos alunos do currículo por áreas de estudo do ensino de 1º grau*, defendida por Vera Teixeira de Aguiar, em 1979, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com a orientação de Regina Zilberman, propunha apresentar os resultados de um inquérito realizado em oito escolas de Porto Alegre, sobre os interesses de leitura dos estudantes do 1º grau, em relação à sua série/idade, ao seu sexo e ao seu nível socioeconômico. Para isso, Aguiar valeu-se de uma pesquisa de campo com a finalidade de determinar as tendências do público infanto-juvenil quanto a suas preferências literárias, para servir de subsídio a futuras sugestões de leitura.

Um estudo que investiga a formação de leitores de literatura é a tese *A formação do leitor de literatura; histórias de leitores*, de Diana Maria Noronha Werkmeister, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1993, orientada por Regina Zilberman. Nessa pesquisa, a autora verifica casos individuais de alguns leitores, analisando fatores que podem ter influenciado a formação desses sujeitos enquanto leitores de literatura.

Esse trabalho investiga o processo de leitura na relação estabelecida entre o leitor e as obras literárias que lê, bem como o efeito por elas provocado. As

histórias de leitura dos entrevistados (um editor, dois escritores, um bibliotecário, um crítico literário, um tradutor, um proprietário de livraria e dois professores universitários de literatura) compõem a pesquisa, que não busca generalizações, mas estabelece alguns pontos importantes como: vivências adquiridas pelos livros são acrescentadas às experiências de vida, por exemplo.

A tese de Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, intitulada *A dimensão teórica da leitura na perspectiva da formação em serviço do professor de Prática de Ensino*, defendida em 1994 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e orientada por Vera Teixeira de Aguiar, analisa a questão da leitura de professores. A autora realiza um estudo da realidade dos professores da disciplina de Prática de Ensino da Universidade de Passo Fundo, referentemente ao comprometimento que têm com o ato de ler em toda a sua complexidade, numa perspectiva crítica e multidisciplinar.

A importância da leitura para a formação do professor foi tema da tese *Professor: perfil de leitor*, de Ângela da Rocha Rolla, orientada por Vera Teixeira de Aguiar e defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1995. A autora relaciona as experiências de leitura do professor na infância e na juventude com sua vivência literária como adulto. Com base nos depoimentos dos professores, a pesquisadora realiza um estudo do comportamento desses profissionais, estabelecendo uma tipologia de leitores.

Para alcançar os objetivos propostos, a autora desenvolveu uma pesquisa de campo aplicada a quarenta e cinco professores com formação em Letras, atuantes nos três graus de ensino. Investigou, então, o perfil profissional e cultural dos mestres, aprofundando-se na questão do prazer de ler. Dessa forma, o foco

não é a obra, mas o professor, na sua relação com o objeto literário. Para isso, levou em consideração para a análise condicionamentos sociais, como escolaridade, situação socioeconômica, condições de trabalho, contexto cultural da primeira infância, mediadores, experiências profissionais e outros.

Segundo Rolla, a formação do professor leitor segue caminhos que dependem em grande parte do padrão de vida familiar, das condições de acesso aos centros culturais, da valorização da arte como forma de lazer e dos mediadores de leitura, mas, sobretudo da sua capacidade de superar barreiras, através de uma predisposição individual e um aplauso da sociedade em relação à literatura.

Em suas conclusões, a pesquisadora apresenta o perfil de professores leitores a partir da seguinte tipologia: o não-leitor, o leitor apressado, o leitor superficial, o leitor compulsivo, o leitor técnico, o leitor escolar, o leitor diletante e o leitor profissional.

Em virtude de haver um número considerável de pesquisas sobre leitura desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, optou-se por um recorte. Para isso, realizou-se um levantamento das pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação no Brasil que abordam as leituras de professores como tema. Tal seleção foi possibilitada por meio do banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, a partir do qual foram considerados somente os estudos realizados nos últimos dez anos, ou seja, os compreendidos entre 1997 e 2007 (vale destacar que a referência a tais investigações constam dos capítulos 1 e 2 desta tese).

Com base nisso, o que se percebeu é que tais estudos tratam do professor enquanto leitor de textos em geral, em algumas pesquisas, e de literatura, em outras investigações. Dentre os trabalhos que abordam a leitura literária e sua utilização em sala de aula, a poesia é o tipo de texto menos explorado.

Neste trabalho, que avança as investigações em torno da leitura de professores, o que se pretende é verificar a presença de textos poéticos como leitura do professor e, além disso, de que forma esse professor utiliza poemas em sala de aula. Para isso, levam-se em conta alguns aspectos que podem situar o professor como leitor de poesia, quais sejam, a capacidade que esse profissional tem de buscar textos poéticos e de selecioná-los segundo seus interesses e suas necessidades. De forma a constatar isso, intenta-se verificar, também, se o professor conhece os locais em que poemas e/ou livros de poesia se encontram e se ele frequenta os espaços mediadores de leitura.

A partir disso, procura-se analisar se o professor sabe dialogar com os textos poéticos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, através de um processo que envolve compreensão, interpretação e aplicação. Pretende-se, também, investigar se o professor sabe trocar informações com outros leitores, fornecendo indicações de leitura. E, sem dúvida, intenta-se traçar um perfil do professor como leitor de poesia, a partir do seu histórico de vida cultural e profissional. Objetivos que deverão ser comprovados por meio da “voz” dos docentes envolvidos nesta pesquisa.

Como aporte teórico para a análise de tais questões, primeiramente enfoca-se a sociologia da leitura, suas definições e principais características, conforme proposições de Escarpit, Hauser, Antonio Candido, Bourdieu, Chartier,

Darnton e Bahloul. Depois, apontam-se considerações acerca da leitura no Brasil e sobre a formação do leitor, com base em Ezequiel Theodoro da Silva, Ângela Kleiman e Magda Soares, entre outros. Na seqüência, são abordadas teorias do texto poético, considerando-se seus elementos constitutivos como verso, ritmo e rima, a partir de estudos de Jakobson, Merquior, Reis, Todorov, Tomachevski, Lotman, Brik, Tinianov e Friedrich.

De forma a comprovar as questões e os objetivos da pesquisa, serão aplicados dois instrumentos: uma ficha de dados pessoais e um questionário com trinta e oito questões abertas a vinte e um professores. O critério comum que une os profissionais desta amostra é a sua formação em Letras.

Para a tabulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos, os respondentes foram divididos em três categorias, a saber: a) Professores de Ensino Fundamental, composta por sete integrantes; b) Professores de Ensino Médio, com sete componentes; e c) Professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com sete integrantes.

As respostas dos profissionais de cada categoria às trinta e oito questões foram descritas, levando-se em conta os seguintes critérios: 1 – Interesses e hábitos culturais; 2 – Experiências de leitura, considerando-se a leitura na infância, na adolescência e na atualidade; 3 – Relações com a poesia, ou seja, se sabe dialogar com poemas e fazer indicações desse tipo de texto e se, efetivamente, pode ser considerado um leitor de poesia; e 4 – Trabalho com poemas na escola, isto é, de que maneira utiliza poemas nas suas atividades docentes.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro consta de uma revisão bibliográfica acerca das definições da sociologia da leitura e as suas características, que leva em conta, entre outras coisas, os fatores sociais que interferem no processo de formação do gosto e que servem de mediadores de leitura tal como a condição social, etária, profissional, entre outros. Aborda, também, referências à sociologia do público, fundamental no diálogo entre o autor e o leitor por meio da obra através dos mediadores de leitura. Ainda neste capítulo, traça-se um percurso das investigações sobre leitura e formação do leitor em nível de pós-graduação realizadas nos países nos últimos dez anos.

No segundo capítulo, faz-se um estudo das teorias do texto poético, partindo-se de definições de lírica e de poesia, através de um panorama desde a Antigüidade até a modernidade, segundo o qual a poesia constitui-se como uma mensagem em que a estrutura das palavras é tão importante quanto seu significado. Além disso, apresentam-se considerações sobre verso, metro, ritmo e rima por diferentes autores, propondo-se que, entre outros aspectos, tais recursos de natureza fônico-estilística serão reconhecidos desde que eles sejam suscetíveis de sugerir sentidos relacionados com a construção semântica do poema. São abordadas, também, diferentes pesquisas desenvolvidas no Brasil que têm como tema a leitura de textos poéticos.

O terceiro capítulo explica a metodologia e os procedimentos adotados nesta pesquisa de campo aplicada aos professores que constituem a amostra. Levam-se em conta, nesta parte do trabalho, além do método, o cenário e a descrição da pesquisa, explicando todos os critérios observados, por meio do

levantamento dos dados, pertinentes a cada uma das três categorias de profissionais analisados.

O quarto capítulo traça a formação do professor-leitor, a partir de dados sobre suas experiências de leitura na infância, na adolescência e na vida adulta. Para isso, são considerados aspectos como acesso e estímulo à leitura, além de autores e obras que fazem parte do percurso dos professores.

No capítulo final, traça-se o perfil do professor-leitor de poesia a partir de comportamentos dos sujeitos desta pesquisa. Para se chegar a esse fim, levam-se em conta as considerações dos professores sobre suas relações com a poesia, incluindo-se aí, sua proximidade ou afastamento desse tipo de texto e a sua utilização em atividades em sala de aula.

Não se pretende, com este estudo, que o perfil do professor-leitor de poesia, de acordo com as experiências de leitura de professores da cidade de Santa Maria – RS, seja considerado definitivo. O que se espera, outrossim, é que esta investigação contribua para os trabalhos que buscam soluções para a formação de professores-leitores de poesia mais bem capacitados e qualificados.

1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

1.1 Caminhos da sociologia da leitura

Com vistas a analisar o comportamento do receptor como leitor, é possível buscar caminhos que não estejam relacionados diretamente à obra, porém a fatores sociais externos, como mostra a sociologia da leitura, que não propõe a questão do valor da obra em si, mas busca os seus condicionamentos, procurando descobrir de que maneira as obras chegam ao leitor.

A sociologia da leitura, aporte teórico central deste estudo, foca sua atenção no terceiro eixo do circuito literário, o leitor, sem, no entanto, investigar a relação entre leitor e texto em busca do horizonte de expectativas, como propõe a estética da recepção, uma vez que o principal são as questões extrínsecas da leitura, ou seja, a abordagem centra-se na relação entre o livro e os seus mediadores sociais.

Tal teoria tem por objetivo, portanto, o estudo do público visto como um elemento ativo, pois a sua mudança de gosto e preferência influencia a circulação e a produção da obra literária. Assim, essa análise sociológica leva em conta os fatores sociais que interferem no processo de formação do gosto e que servem de mediadores de leitura, tal como as características dos consumidores de acordo com sua condição social, etária, profissional, sexual, entre outros.

De acordo com Regina Zilberman (2001), o estudo inicial realizado a partir desse enfoque foi o desenvolvido por Levin L. Schüking, *Die Soziologie der literarischen Geschmacksbildung*, publicado em 1923. Mesmo que se constate que em determinado momento histórico haja a predominância de um gosto, o autor afirma que não é possível a existência de alguma manifestação artística desligada das diferenças humanas.

Conforme Schüking, essa concepção é consequência de uma idéia equivocada de que na arte, e principalmente na literatura, o gosto adquire corpo e figura, como se o homem sensível fosse capaz de deduzir a totalidade da vida intelectual do período por meio de sua arte. Para o autor, embora não seja o meio que crie a arte e o gosto artístico, o processo sociológico não deve ser desconsiderado, uma vez que, se o terreno sociológico é destruído ou afetado por alguma circunstância externa, tal dano estende-se à arte sustentada por esse terreno.

Outros estudos deram continuidade ao exame do público leitor, contudo, destacam-se os realizados pela Escola de Bordéus, encabeçados por Robert Escarpit e sua equipe. O estudioso francês aborda especialmente o fato literário, buscando não “um critério de valor, mas uma melhor compreensão de certos

fenômenos sociais que condicionam o fato literário, sem determiná-lo necessariamente, nem fundar sua estética” (ESCARPIT, 1969: 17). Em *Sociología de la literatura* (1969), Escarpit aponta que os elementos que compõem o feito literário – autor, obra e público – constituem um circuito de intercâmbios que une indivíduos de uma coletividade mais ou menos anônima. Em uma extremidade, aparece o autor; na outra, o público leitor. Entre os dois extremos e a obra literária situam-se uma série de intermediários, os mediadores.

Nesse mesmo estudo, Escarpit propõe que a literatura define-se através da aptidão para a gratuidade, isto é, por meio de uma caracterização não-utilitária da linguagem literária, pois “(...) É literatura toda obra que não é um instrumento, mas um fim em si. É literatura toda leitura não-funcional, quer dizer, a que satisfaz uma necessidade cultural não-utilitária” (ESCARPIT, 1969: 21). Em *Lo literário y lo social*, o autor aprofunda o conceito de literatura em relação às questões sociológicas, fundamentando com mais exatidão a proposta da Escola de Bordéus:

o que nós denominamos literatura no século XX é a instituição que permite à sociedade impor suas estruturas além da mera linguagem, toda manifestação de uma literatura viva, caracterizada pela liberdade de fazer do escritor é, em nosso tempo, antiliteratura em uma certa medida. Dito de outro modo, a literatura como fato histórico é, em nosso tempo, antiliteratura em uma certa medida. Dito de outro modo, a literatura como fato histórico concreto, de antigüidade não superior a duzentos anos, leva consigo a sua própria negação e conduz a sua própria superação (ESCARPIT, 1974: 18).

Conforme Escarpit, para que se entendam as relações leitura-literatura, é necessário considerar o intercâmbio autor-público, que permitirá definir o que é

literário e o que não é. Em sua concepção, a leitura está ligada à obra literária de forma indissociável, o que se torna mais evidente no momento em que caracteriza a literatura como ato de comunicação. Assim sintetiza a especificidade literária da seguinte forma:

1. A literatura difere das outras artes por ser, ao mesmo tempo, coisa e significação.
2. Em nossa sociedade, a literatura caracteriza-se por uma adequação ou confrontação, para mais além da linguagem, com uma forma institucional e uma liberdade de escrever.
3. A literatura compõe-se de obras que organizam o imaginário segundo estruturas homológicas às estruturas sociais da situação histórica (ESCARPIT, 1974: 21).

Ao levar em consideração a capacidade da obra literária de aceitar variados sentidos e interpretações, inclusive em contextos e momentos diferentes daqueles em que surgiu, Escarpit aborda, ainda, um quarto aspecto da especificidade literária:

é literatura a obra que possui uma determinada “aptidão” ou “receptividade para a traição”, uma disponibilidade tal que resulta possível, sem que deixe de ser ela mesma, fazer dizer em outra situação histórica outra coisa, diferente do que disse de modo manifesto em sua situação original (ESCARPIT, 1974: 31).

Dessa forma, os estudos realizados pela Escola de Bordéus tratam o fenômeno literário a partir de três instâncias – a produção, a circulação e o consumo. Analisam-se as questões da produção para que se identifiquem e se caracterizem os fatores que interferem na atividade do escritor como um indivíduo com responsabilidade social. A circulação das obras é analisada a fim de que se

compreenda o papel desempenhado pelos organismos sociais participantes, uma vez que sofre intervenção, tanto na publicação quanto na distribuição, de diferentes mediadores, a saber, o circuito letrado (editores, livreiros e críticos literários) e o circuito popular (bibliotecas, imprensa, rádio, cinema e bancas de revistas).

Já o consumo é verificado através da descrição dos diferentes tipos de público, cujas expectativas interferem na formatação do texto; dos motivos dos êxitos, classificados por Escarpit em semiêxito, êxito normal e o *best seller*, e dos fracassos das obras sob os pontos de vista comercial e social, além da análise do processo de formação do leitor, por meio das circunstâncias que tornarão o indivíduo conhecedor ou consumidor da literatura.

Para o estudo sociológico da obra literária, o valor estético do texto não é o foco central, ao se considerar como leitura tanto uma obra reconhecida pelo cânone quanto um *best seller* do momento. Ambos contam com uma unidade literária, dentro da história de um leitor em um período específico. A esse respeito, Escarpit afirma:

O valor imediato da comunicação, que permite a cada indivíduo de um grupo social encontrar na leitura o alimento de um diálogo entre sua liberdade, por um lado, e a representação de um aspecto da situação histórica contemplado através da consciência do escritor, do outro, pode também ser fonte de valor. Porém não é certo que esse valor seja compatível com o que nossa cultura é capaz de pensar como literatura (ESCARPIT, 1974: 32).

Além disso, também tem sido objeto de estudo da sociologia da leitura o papel dos mediadores sociais, tais como a biblioteca, a editora, a escola e a

família, entre outros. Tal aspecto é alvo de estudo de Arnold Hauser em *Sociología del arte*, em que dedica parte do seu trabalho à sociologia do público, visto pelo teórico como fundamental, tendo em vista que “artista e público não falam a mesma língua desde o princípio” (HAUSER, 1977: 551). A fim de argumentar sua posição, Hauser defende a existência de um abismo entre o produtor e o receptor da obra, e as responsáveis pela ponte que garante a permanência ou não do diálogo entre autor e leitor por meio da obra são as instâncias de mediação. De forma a esclarecer sua posição sobre os mediadores de leitura, o autor afirma:

Qualquer que seja a constituição de uma obra de arte, normalmente passa por muitas mãos antes de chegar do produtor ao consumidor. A sensibilidade e a capacidade de associação, o gosto e o juízo estético do público são influenciados por uma larga série de intermediários, intérpretes e críticos, professores e peritos, antes de constituírem-se em pauta mais ou menos obrigatórias e critérios direcionados para obras que, todavia, necessitam de uma concessão qualitativa, de um selo acadêmico, e problemáticas segundo a opinião pública (HAUSER, 1977: 551-552).

Com isso, os mediadores de leitura devem responder pela constituição ou não do diálogo entre autor/obra/leitor, já que, conforme definição de Hauser, a obra de arte é uma construção dialética, uma conversa estabelecida entre autor e público através de uma ação recíproca. Dessa forma, o público assume uma atitude de interlocutor, uma vez que a obra de arte, situada numa perspectiva dialógica, só existe através da recepção, que, por sua vez, só será concretizada a partir das instâncias mediadoras. Contudo, Hauser alerta que tais instâncias podem ter uma função útil ou inútil de mediação, pois elas podem aproximar o artista do público e, ao mesmo tempo, podem distanciar ou alienar.

Pelo exposto, tanto Robert Escarpit (1969) quanto Arnold Hauser (1977) apontam o papel dos mediadores entre autor e público. Hauser identifica intérpretes e críticos como alguns desses intermediários, destacando que a sensibilidade e a capacidade associativa, o gosto e o juízo estético do público serão influenciados por tais elementos mediadores. Escarpit analisa o papel dos mediadores na literatura, especificamente. Conforme o estudioso, entre autor e leitor interpõem-se, inicialmente, editores, distribuidores, livreiros. Todavia, outros elementos podem exercer a função de mediadores, como bibliotecários, críticos ou comitês de leitura.

Para Escarpit, é possível, também, distinguir, em relação à mediação, um circuito culto dos circuitos populares. No primeiro transitam, entre outros, intelectuais, artistas, críticos, consumidores de obras consideradas canônicas. Em relação ao segundo, faz-se a distribuição das leituras ao grande público, entre elas a literatura de massas, como *best sellers*, narrativas policiais e folhetinescas. Nesse tipo de circuito, cumprem o papel de mediadores as bancas de revistas, por exemplo. De um modo geral, as obras consumidas no chamado circuito culto não circulam nos populares e vice-versa. Porém, há a possibilidade de obras que circulam no circuito culto serem adaptadas aos meios de comunicação que atingem as massas, como o cinema e a televisão, por exemplo, fazendo com que tais obras cheguem até o público que não tinha acesso a elas (ESCARPIT, 1969).

A sociologia da leitura não se limita, entretanto, a analisar as relações entre a sociedade e a obra literária. Escarpit, por exemplo, leva em conta, também, a formação do gosto e as preferências do público, considerando aspectos como idade, sexo, profissão. Assim, o pesquisador investiga as motivações para a

leitura e as circunstâncias em que o leitor se encontra para dispor-se à prática da leitura.

De acordo com Escarpit, o ato de leitura é ao mesmo tempo social e associal, pois suprime as relações do indivíduo com seu universo, construindo outras com o universo da obra. Com isso, toda leitura pode ser considerada uma forma de evasão. Para o autor:

As motivações propriamente literárias são as que respeitam a gratuidade da obra e não fazem da leitura um meio, mas um fim. Observar-se-á que a leitura assim concebida supõe a solidão e, ao mesmo tempo, a exclusão. Ler um livro, enquanto criação original, e não enquanto utilidade, destinada à satisfação funcional de uma necessidade, supõe que alguém vá à casa de outro, que recorra e, portanto, que saia de si mesmo. (...) Mas, por outro lado, a leitura é por excelência a ocupação solitária. O homem que lê não fala, não atua, separa-se de seus semelhantes, isola-se do mundo que o rodeia. (...) a leitura não deixa margem alguma de liberdade aos sentidos e absorve a totalidade da consciência, fazendo do leitor um impotente (ESCARPIT, 1969: 116).

Em seu estudo acerca das circunstâncias da leitura, Escarpit as relaciona à disponibilidade do indivíduo para tal atividade, destacando fatores a ela pertinentes. O primeiro por ele apontado é a *idade*. Segundo o autor, durante a adolescência e a juventude o sujeito mostra-se menos disponível à leitura não-funcional, em virtude de grande parte de seu tempo estar ocupado com sua formação. Nos períodos livres, as atividades de lazer ocupam os momentos dos indivíduos dessa faixa etária. Contudo, Escarpit observa:

O jovem lê, apesar de tudo, porque tem potentes motivações para isso (esta época da vida é a das crises de personalidade, dos choques com a

coletividade), é um leitor apaixonado e ávido, mas, como indicam as pesquisas, lê pouco, além do que necessita para seus estudos, e suas leituras reduzem-se a um círculo relativamente estreito (ESCARPIT, 1969: 119).

Escarpit aponta o começo da idade da leitura entre os 35 e 40 anos. Além da idade, a *atividade profissional*, as *condições climáticas* da região em que vive e a *situação familiar* são outros fatores que podem determinar as circunstâncias em que o sujeito leitor está disponível para exercer o ato de leitura (ESCARPIT, 1969).

Além dessas circunstâncias, Escarpit mostra no seu estudo que os momentos de disponibilidade para a leitura são três, a saber:

- *Momentos de vazio irrecuperáveis*: identificados como o tempo de duração do transporte para o trabalho e a volta para casa, o horário das refeições ou de intervalo no trabalho. De um modo geral, as leituras realizadas nesses instantes são leituras ágeis, como as de periódicos, por exemplo, e de novelas policiais. Mesmo que rara, a leitura no horário de pausa do trabalho pode ser fecunda.
- *Horas livres regulares*: exemplifica tal momento o fim da jornada diária de trabalho, dividindo-se em leitura vespertina e leitura noturna; a primeira geralmente é feita em família, antes ou imediatamente após o almoço, entre pessoas maduras. Embora sofra a concorrência de outros meios, como a televisão, por exemplo, é nesses momentos que se realizam as leituras mais sólidas. Já a leitura noturna, citada com frequência por leitores em pesquisas, geralmente é feita na cama. Nesse tipo de leitura, conforme Escarpit, costuma-se destacar o livro favorito ou de cabeceira, que reflete os gostos do leitor.

- *Períodos livres de não-atividade*, em que se destacam *as leituras domingueiras, do aposentado, de enfermidade e de férias*. A *leitura de enfermidade*, embora não freqüente, quando ocorre é bastante eficaz, principalmente nos períodos de convalescenças. Já a *leitura de férias* sofre concorrência com outras atividades externas, porém não deixa de existir nas praias e no campo, principalmente (ESCARPIT, 1969).

Antonio Candido (1976), por outro lado, considera a arte como objeto de estudo e interesse da sociologia por se tratar de um sistema simbólico de comunicação inter-humana. O autor aborda a arte como um processo e, como tal, pressupõe um comunicante(o artista), um comunicado(a obra) e um comunicando(o público), surgindo, também, no caso da arte, um quarto elemento: o efeito da obra sobre o seu público. Conforme Candido:

O estudo da arte, afluído aqui, sobretudo através da literatura, se não explica a essência do fenômeno artístico, ajuda a compreender a formação e o destino das obras; e, nesse sentido, a própria criação (CANDIDO, 1976:39).

No entanto, Antonio Candido atenta para o fato de que a sociologia deva ser considerada uma disciplina auxiliar no estudo da literatura, utilizada para elucidar alguns aspectos e não para esclarecer fenômenos literários ou artísticos. O autor mostra que a sociologia, nesse âmbito, teve duas tendências: uma caracteriza-se por estudar de que forma a arte é a expressão da sociedade, e a outra, em que medida a arte está interessada nos problemas sociais:

Para o sociólogo moderno, ambas as tendências tiveram a virtude de mostrar que a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais(CANDIDO, 1976).

Bourdieu (1982), por seu turno, destaca que são as condições econômicas e educacionais permitidas pela classe dominante que possibilitam um contato do sujeito com as instâncias mediadoras, ou seja, a transformação do indivíduo num leitor passa pelo acesso aos bens culturais. Para isso, de acordo com o autor, há a necessidade de ter-se um nível econômico para que se adquira o código, o que possibilita a circulação no *habitat* desse capital cultural.

Entretanto, não basta o poder econômico para que se tenha acesso ao capital cultural, pois são necessárias aptidões que permitam o entendimento do apelo da arte. Esses instrumentos são adquiridos por meio da família e da escola ao imporem a aprendizagem dos códigos determinantes das obras que serão consideradas e apreciadas como arte. De acordo com Bourdieu:

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico (e não em sua qualidade de bem econômico, o que ela também é) só existe enquanto tal para aquele que detém os meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para o detentor do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento do tempo (BOURDIEU, 1982: 283).

Em tal processo, a escola é um dos mecanismos mais eficientes na manutenção do sistema de reprodução cultural e social, uma vez que o sistema de ensino reproduz a estrutura de distribuição do capital cultural entre as

diferentes classes sociais. A escola, portanto, constitui-se como instrumento de manutenção do *status quo* mais adequado quando a cultura instituída é a pertencente à classe dominante. De acordo com o estudioso francês:

Em suma, uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação de educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas, os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e, por esta via, o monopólio desta cultura (BOURDIEU, 1982: 306-307).

Em relação às trocas sociais, nas quais também se insere a literatura, Bourdieu (1996) apresenta uma análise sociológica cujo eixo centra-se nas relações entre o campo literário e outros campos, como o econômico e o político, por exemplo. Tal proposta de análise possibilita a compreensão de que o consumo do texto literário dependa tanto do acesso material, quanto dos jogos de poder estabelecidos dentro do campo literário que, dentre outras coisas, determinam o que é literário ou não literário. Com isso, a formação do leitor depende do entrecruzamento dos diferentes campos de poder que possibilitam ou não a realização desse processo.

Dessa forma, faz-se necessário observar por quais motivos um sujeito pode ser considerado um leitor e como se dá, efetivamente, a sua formação como leitor. Para isso, destacam-se, a seguir, abordagens de diferentes autores acerca desse assunto.

Robert Escarpit(1969) considera que a leitura absorve grande parte dos sentidos. Para ele, o leitor se torna impotente e o ato da leitura é, ao mesmo tempo, sociável, ao reconstruir as relações do indivíduo com o seu mundo a partir do mundo da obra, e insociável, na medida em que isola o leitor das relações sociais do seu próprio mundo.

Em *Hacia una sociología del hecho literário*(1974), Escarpit propõe que o leitor não deva projetar no escuro sua própria visão de mundo na obra que lê. Deveria pressupor aquela proposta pelo escritor, uma vez que, conforme Escarpit, enquanto no escritor o sociológico predomina sobre o psicológico, no leitor ocorre uma predisposição inversa, em função de sua formação escolar, suas experiências de leituras anteriores e, sobretudo, sua problemática social. Tal predisposição, por variar com o tempo, leva a diferentes leituras a partir das histórias de leituras em momentos diferentes da vida do leitor.

No que diz respeito à formação de um indivíduo enquanto leitor, Ezequiel Theodoro da Silva(1993) propõe que um leitor não se forma simplesmente despejando livros nas mãos de uma criança. É necessário que sejam criadas condições sociais e escolares referentes à leitura. O pesquisador considera que a leitura deva ser tomada como prática social inserida no cotidiano das pessoas através do hábito.

De acordo com o exposto, percebe-se que a formação de um leitor é um processo contínuo em que quanto maior e mais complexa a história de leitura, mais crítico e hábil será o leitor. Acerca disso, Ítalo Calvino (1993) mostra que:

ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente(mas não se pode dizer maior ou menor) se

comparado a uma leitura da juventude. A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se(deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais(CALVINO, 1993:10).

Conforme Roger Chartier(2001), cada leitor, a partir de suas experiências, sejam elas individuais ou sociais, dá um sentido mais ou menos singular aos textos de que se apropria. Para Chartier(1998), mais do que um consumidor ávido de textos, um bom leitor literário é aquele que sabe evitar alguns livros. Exemplos em demasia podem ser perigosos ou inúteis para a construção do próprio saber, selecionando, portanto, um certo número de escolhas e isolando certos textos pelo desconhecimento de seu veículo ou baseado em críticas literárias dentro do estilo pessoal estabelecido pelo leitor. Para que seja possível evitar alguns livros, é necessário um histórico mínimo de leituras literárias, a fim de que se tenha uma base de referência e um filtro de comparação pessoal que independa do cânone e de alguma exigência de leitura.

Consoante com tal posicionamento, e se referindo, especificamente, à questão da aquisição de livros, Robert Darnton(1996) considera a compra de um livro apenas um indicador dos gostos e valores de um determinado público leitor, embora ele julgue tal escolha um ato significativo, levando-se em conta critérios culturais e econômicos. Adquirir um livro segue um processo pessoal de seleção, com base em histórias anteriores de leitura.

Em relação a definições acerca do que pode ser considerado um grande leitor literário, Joëlle Bahloul(2002) insere dentro de uma mesma categoria os leitores vorazes exclusivos de coleções de livretos populares, os leitores de clássicos e os leitores diversificados que consomem desde *best sellers* até as

obras consideradas mais complexas da literatura mundial. A autora não leva em conta a valorização da obra estabelecida por alguma teoria da literatura ou até mesmo pelo cânone; para ela, existem gêneros legítimos e outros considerados marginais.

Ao abordar as políticas de leitura na França, Bahloul(2002) mostra que o Ministério da Cultura do referido país julga o enfoque estatístico na tipologia da leitura como fator que implica a formulação de um modelo legitimado por um critério essencialmente quantitativo. Nessa concepção, considera-se o grande leitor aquele que lê o maior número de livros, independente da publicação, a forma de leitura e seu uso social ou cultural. Tal modelo estatístico apresenta alguém como grande leitor quando lê mais de 25 livros por ano; um leitor é considerado precário, quando lê de um a nove livros por ano; e o leitor é mediano, quando lê de 10 a 24 livros por ano.

Por outro lado, é importante ressaltar que o fato de alguém entrar em contato com um grande número de livros não o torna, necessariamente, um grande leitor. É necessário que esse sujeito leve em conta, também, aspectos qualitativos nas suas escolhas e realize suas leituras de forma crítica. Nesse sentido, Vera Teixeira de Aguiar(2004) considera como leitor crítico aquele “capaz de interagir com textos das mais diversas naturezas sociais e institucionais(jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos, etc) e estender esta capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana.” Além disso, de acordo com a pesquisadora:

Ler, assim, não é apenas decifrar palavras, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que

é mais importante, assimilar as idéias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico e utilizar os conteúdos adquiridos em novas situações (AGUIAR, 2004:61).

Conforme Aguiar(2004), um leitor crítico é, portanto, aquele capaz de analisar as condições em que tornou possível a constituição de um sentido para a obra ao reconhecer, dentro do texto literário, as pistas e lacunas deixadas pelo autor, preenchê-las e reinterpretá-las a partir do modo como ele próprio vê o mundo. Na leitura crítica, o leitor “assume uma postura crítica diante dos textos, através de comparação de idéias, da conclusão e da tomada de posições (Aguiar, 2004: 26)”, partindo de suas histórias de leituras, literárias ou não, e de sua visão de mundo.

De uma maneira geral, a preocupação da sociologia da leitura concentra-se, pois, no trânsito das obras na sociedade, independente do valor estético das leituras realizadas. Uma justificativa para se descrever as relações entre literatura, leitura e suas práticas foi especificada por Pierre Bourdieu em um diálogo com Roger Chartier, transcrito no capítulo final de *Práticas de leitura*(2001). Bourdieu afirma que um livro jamais chega ao leitor sem as marcas de um sistema de classificação implícito. Identificar a forma de criação desse sistema com marcas históricas criadas pelos próprios leitores ao usarem concepções como “este livro é para mim ou não é para mim” é um dos papéis da sociologia da leitura proposto por Bourdieu.

Como a sociologia da leitura atém-se ao terceiro pólo da comunicação, ou seja, ao leitor, inclui aí as contingências vividas e as influências dos fatores sociais que podem controlar a quantidade e a qualidade do consumo. Para Vera

Teixeira de Aguiar (1996), significa dizer que a sociologia da leitura limita-se ao largo contexto da circulação das obras e consumo e busca aí as razões de sua permanência. Assim, desde seus primórdios, a sociologia da leitura volta-se para a formação do público leitor e leva em conta as preferências de leitura das diferentes camadas da população.

De acordo com Regina Zilberman (2001), a sociologia da leitura está baseada na consideração do leitor como fator preponderante do sistema literário, sem que, efetivamente, as obras estejam inseridas nos chamados clássicos da literatura nacional ou mundial. A autora destaca que a sociologia da leitura tem como principal objetivo a análise do leitor e sua importância na fixação de gêneros literários.

Trata-se, portanto, de analisar o consumo literário de uma determinada época, região ou, até mesmo, de uma classe específica de leitores e, assim, não conhecer apenas o comportamento de um público, mas também a sua formação como classe social diferenciada, com interesses e objetivos variados.

Joëlle Bahloul(2002) aponta situações que devem ser levadas em conta ao se realizar uma investigação sociológica da leitura. Bahloul alerta para a existência de impedimentos de condições de leitura, não em função do letramento e alfabetização, mas devido a situações comuns do cotidiano, entre elas o desaparecimento de um prazer de ler em prol de uma simples aprendizagem da leitura. Bahloul considera, ainda, que o ato de ler é uma prática social porque está classificado na hierarquia dos níveis sociais, assim como pela sua origem de interações sociais.

1.2 Leitura no Brasil: investigações

Para Ezequiel Theodoro da Silva(1981), o leitor, ao interagir com o texto escrito, sabe que tal documento possui uma intencionalidade que será compreendida a partir do processo de atribuição de sentido que o leitor faz, no momento em que relaciona o conteúdo escrito com os referenciais de seu mundo cultural, transformando-o em função de suas próprias experiências. Quando existe a construção de sentido dos textos escritos, numa seqüência de constatação da amplitude do assunto e quando há a interpretação e a transformação dos conteúdos, o ato de ler, na visão do autor, demonstra uma perspectiva humana.

De acordo com Ângela Kleiman(1989), a leitura é um processo interativo que se desenvolve entre sujeitos. Essa interação envolve o conhecimento prévio, formado pelos conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo; e o esquemático, referente ao conhecimento parcial sobre situações típicas de nossa cultura.

Marisa Lajolo(1993), por seu turno, afirma que a leitura literária é fundamental, já que as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos por meio dos quais uma sociedade expressa e discute seus desejos, são confiados à literatura. Consoante com tal posição, Leme Britto e Márcia Abreu (1995) propõem que, como ler é um ato individual, que pressupõe a capacidade de decifrar um código, não são tão relevantes aspectos como a forma do texto, os conteúdos veiculados e a ação de interpretação do sujeito leitor. De acordo com os autores, nesse ponto existe um paradoxo, uma vez que, se o ato de ler se limitasse somente à decodificação, a idéia de que a compreensão de textos

escritos depende da convivência com uma organização textual e com um registro lingüístico específicos, deveria ser descartada. O exemplo mais evidente disso diz respeito àqueles sujeitos que, mesmo conhecendo o código, não são capazes de “ler”.

O paradoxo comentado pelos autores é resultado de um processo histórico de construção do mundo da escrita. A alfabetização torna-se um imperativo do sistema à proporção que o analfabeto produz e consome menos, ou seja, ele mal participa do processo produtivo. Assim, um sujeito compreenderá pouco um texto cujos conteúdos e forma de organização não estejam associados ao seu conhecimento de mundo. Por isso, no ponto de vista de Britto e Abreu(1995), é uma falsa idéia dizer que o ato de ler se restringe ao processo de decodificação da seqüência gráfica.

De acordo com Ivete Lara Camargos Walty(1996), todo tipo de ações humanas envolve algum tipo de leitura, isto é, existe a leitura de formas, de cores, de sinais, de letras. Todas têm por objeto um texto, que é sempre uma parte da sociedade, estabelecendo relações de interação. Conhecendo-se esse fato, é mais acessível ampliar o conceito de leitura e o universo do leitor.

A partir do momento em que a linguagem verbal é registrada por meio da escrita, o livro passa a ser considerado um documento que guarda a expressão do conteúdo de consciência de modo cumulativo. Quando decifra o código, o leitor fixa relações com várias situações, aumentando seu conhecimento e compreendendo seu papel enquanto sujeito histórico.

A escola reconhece o livro como o único meio através do qual é possível adquirir conhecimento, dando ao texto o valor de objeto que pertence à classe

dominante. Quem não consegue decifrar o código escrito, conforme a autora, passa a ser afastado do grupo social. Esse fato produziu uma relação de domínio dos alfabetizados sobre os analfabetos.

A partir disso, a leitura, de acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (1993), deve ser vista como uma prática social diretamente ligada à vida cotidiana das pessoas, que inicia na escola e não termina com a experiência acadêmica. Resulta disso, para o autor, a diferença existente entre a leitura por obrigação escolar e a leitura enquanto compreensão da realidade e inserção na vida social.

O que se vê, de um modo geral, é o fato de que a leitura limita-se a uma atividade predominantemente escolar. Dentro do espaço da sala de aula, o leitor atribui sentido, não somente ao que lê, mas também ao tempo dedicado à ação que a tarefa exige. Essa situação é ratificada pelas considerações de Ana Elvira Luciano Gebara que afirma que “a escola ensina, desde cedo, que há recompensas para o que é desenvolvido em sala de aula” (2002: 23).

O maior problema, talvez, que provém dessa situação, é a criação de obstáculos para que a leitura se desenvolva por qualquer outra razão ou em qualquer outro lugar. Valorizar os fins promove o entendimento da leitura somente como uma atividade imposta e pela qual se recebe algum reconhecimento. Com isso, o fato de ler aprendido em sala de aula, muitas vezes, pode pretender ser entendido como um passo para a leitura de tudo, dentro e fora desse meio.

Em função desta pesquisa propor a investigação de fatores que influenciam as experiências de leitura de professores, convém abordar alguns aspectos referentes à leitura na formação docente.

Segundo Silva(1991), os cursos de licenciatura, de um modo geral, estariam falhando na formação dos professores, já que há muito tempo do curso reservado para discussões que, talvez, não viriam a contribuir para o trabalho diário do professor. De acordo com o pesquisador, assuntos mais pertinentes que poderiam sustentar a orientação da leitura e da expressão escrita nas escolas ficam restritos a poucas aulas.

Por essa razão, os professores concluem um curso de graduação com o mínimo de conhecimentos da área da leitura. Como se tal situação não bastasse, acreditam que é suficiente alfabetizar uma pessoa para que ela seja capaz de tornar-se leitora. Além disso, conforme o autor, quando percebem que algum aluno não é considerado leitor assíduo, os professores apontam deficiências na fase de alfabetização, como se suas aulas de leitura não pudessem alterar esse quadro.

A leitura, no ambiente escolar, é tema de discussão somente quando aparecem problemas referentes a alunos com dificuldades na compreensão de textos. É possível que a escola esteja afastando os seus alunos da leitura, em vez de promovê-la. Para Silva, talvez essa perda de leitores seja uma consequência do tipo de preparação que é proporcionada aos professores nos cursos de formação. De modo a justificar tal posição, o pesquisador aponta possíveis causas para a situação:

Sem condições salariais e de trabalho, sem infra-estrutura de apoio para o encaminhamento da leitura (bibliotecas e bibliotecários escolares), sem tempo para ler, etc., os professores são levados a executar apressadamente um mínimo de leitura e, dessa forma, não podem servir

de modelos ou de exemplos aos seus alunos, nem fornecer o seu testemunho como leitores assíduos e maduros (SILVA, 1991: 82).

O professor, por conta disso, ampara-se no livro didático para trabalhar com leitura. Dessa forma, percebe-se que os professores estão repassando aos seus alunos uma concepção limitada do processo de leitura. Além disso, há que se considerar que existem, também, aqueles professores que não gostam de ler, devido a falhas na sua formação. Como não há um conhecimento adequado, esses professores acabam repetindo nas suas aulas o que eles conheceram como aula de leitura. Conforme Ezequiel Theodoro da Silva (1991):

(...) os próprios professores, com raras exceções, não apresentam o hábito de ler, devido a lacunas no trajeto de sua formação profissional e/ou a restrições de acesso ao livro (SILVA, 1991: 81).

Parte integrante do sistema escolar como sujeito que interage no processo de busca do conhecimento, seria possível supor que o professor fosse, em princípio, leitor. Todavia, nem sempre isso acontece. Ezequiel Theodoro da Silva (1995), apresenta a situação seguinte:

(...) percebemos um grande contingente de professores que nunca foram leitores e que, em função das condições de trabalho e de vida, perderam a vontade de participar do mundo da escrita. Dessa forma, para os nossos estudantes, a chamada “viagem da leitura” geralmente se faz com um companheiro de segunda categoria, que tem no livro didático o único ou

principal fundamento do seu repertório de leitura e de conhecimento (SILVA, 1995:12).

O estudioso, nessa discussão, faz referência a uma situação relativa a professores de todos os níveis e de diferentes áreas do conhecimento. Consoante com tal posição, Batista (1998) considera que, para o professor, tornar-se um leitor parece significar ter adquirido o conjunto de competências transmitido pela escola para ser, depois, transmitido por ele na escola. Além disso, de acordo com o autor, grande parte das lembranças dos docentes mostra que, após a aquisição inicial das habilidades básicas de leitura, a escola deixa de cumprir o seu papel na formação de leitores.

Dessa forma, muitos professores passaram períodos de sua formação sem que a escola impusesse a leitura, seja de livros ou de outro tipo de impressos. Por outro lado, as atividades de leitura realizadas ao longo da formação dos professores, conforme Batista, identificam-se com a didatização da leitura. Com isso, as práticas de leitura a que esses professores foram expostos apresentam características relacionadas à lógica escolar, ou seja, como instrumento de aprendizagem, concentrando-se nos aspectos instrutivos que os textos podem transmitir, por exemplo, e não na leitura mesma, como propõe o autor.

Com relação à área específica de formação docente – Letras –, Magda Soares (2001) conta que a partir dos anos 60 do século XX há uma multiplicação das agências de formação de professores, muitas delas sem condições de oferecer uma formação adequada, sobretudo na formação de professores de Língua Portuguesa. Isso porque, de acordo com a pesquisadora, nesse período

as ciências lingüísticas trazem novas concepções do ensino da língua, de leitura e dos processos de formação do leitor.

Por serem ciências recentes no Brasil, à época, as agências de formação de professores não tiveram condições de introduzi-las em seus currículos de formação de professores de Português, ou, quando introduzidas, não foram ministradas adequadamente e, como conseqüência, não vêm formando os professores de maneira conveniente.

Outro aspecto apontado por Magda Soares é o rebaixamento salarial, juntamente com a depreciação da função docente, e, com isso, a conseqüente precariedade das condições de trabalho, o que leva os professores a buscarem formas que visem a facilitar sua ação docente, entre elas, há uma transferência para o livro didático da sua tarefa de preparar aulas. Para Soares, a concepção atual do professor de Português é “que ele tem pouca familiaridade com a leitura, não é um bom leitor, na quantidade e na qualidade do que lê”.

Referindo-se especificamente à concepção de professor-leitor contida nos livros didáticos das últimas décadas, Magda Soares afirma que esse sujeito não é propriamente um professor não-leitor, ou mau leitor, porém:

um professor a quem, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão (SOARES, 2001: 75).

A importância da leitura na formação do professor tem sido um tema abordado em dissertações e teses em Instituições de Ensino Superior no Brasil. A

partir de um levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), passa-se, a seguir, a apresentar o percurso dos últimos dez anos dessas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação. A seleção dos estudos que serão aqui abordados baseou-se em um critério específico, qual seja: tais estudos tratam do professor enquanto leitor, de textos em geral, em algumas pesquisas, e de literatura, em outras investigações; os estudos estão dispostos em ordem cronológica de defesa.

A dissertação *Histórias de leitura: a formação do professor leitor*, de Gláucia Maria Piato Tardelli, orientada por Raquel Salek Fiad, foi defendida na Universidade Estadual de Campinas em 1997. Nessa pesquisa, a autora partiu de uma abordagem biográfica, através do estudo da história de vida e de leitura de um grupo de professores que participaram de um projeto de ensino de Língua Portuguesa, junto às redes estadual e municipal da cidade de Campinas – SP.

Com o intuito de reconhecer na “voz” desses profissionais o processo de formação do professor leitor, a pesquisadora realizou um resgate da relação que tais profissionais estabeleceram com a leitura no decorrer de sua trajetória. Para isso, realizou, primeiramente, entrevistas com professores pertencentes ao grupo anteriormente mencionado. Na análise dos dados obtidos, destacaram-se as histórias de leitura vividas em casa, o período de formação escolar e o contato com novas leituras. Enfim, nesse estudo, reúnem-se várias narrativas que buscam mostrar o processo de formação do professor não só como profissional, mas principalmente como sujeito histórico, por meio de recordações de suas histórias de leitura.

Dentro dessa temática de pesquisa encontra-se, também, a dissertação de Maria Fátima Ávila Betencourt, intitulada *Histórias de leitura de professores*, com orientação de Paulo Ricardo Becker, defendida em 1999 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em que analisa o perfil de leitor de professoras de escolas da rede municipal de ensino de Passo Fundo – RS, considerando algumas categorias como formação, preferências e conscientização de sua trajetória enquanto leitoras.

Na sua pesquisa, a autora aponta o pouco envolvimento das profissionais entrevistadas com a leitura. Quando abordadas sobre o fato de lerem pouco, algumas professoras justificaram dizendo que possuem pouco tempo livre e os livros são caros, outras afirmam que não foram estimuladas para gostar de ler. Na conclusão, a autora mostra que a maior parte das professoras entrevistadas não são leitoras. Como solução para isso, as profissionais apontam uma possibilidade para que a leitura faça parte de suas atividades diárias: querer ser leitora.

Já na tese *História de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação*, de Ana Alcídia de Araújo Moraes, defendida em 1999 na Universidade Federal de São Carlos, orientada por Ezequiel Theodoro da Silva, a autora propõe o entrecruzamento de três eixos temáticos: leitura, formação de professores e narrativas de formação. Em relação à leitura, serviram de aporte teórico ao estudo autores como Chartier, Darnton, Abreu e Moysés os quais, de acordo com a pesquisadora, dão visibilidade a leitores e práticas de leitura antes não consideradas pelos estudos desenvolvidos nessa área.

No que diz respeito à formação de professores, a autora amparou-se nos trabalhos de Nóvoa, Huberman, Goodson e Perrenoud, entre outros, tendo em

vista que eles propõem experiências e reflexões que auxiliam a pensar novas alternativas para a formação docente. Quanto ao eixo temático relacionado às narrativas de formação, Ana Alcídia lança mão das contribuições de Chené, Finger, Dominicé, Connelly e Clandini, Cunha e Kramer, entre outros, já que mostram o uso das narrativas como caminho metodológico que pode servir como alternativa de investigação e de formação.

Com esses três eixos temáticos, a pesquisadora buscou, junto a quatro professoras da cidade de Parintins – AM, dar visibilidade às suas histórias de leitura, procurando reconhecer as práticas que as constituíram como leitoras. Conforme a autora, tais narrativas configuram-se como contra-palavras aos discursos que representam os professores como não-leitores.

A dissertação de Neuza dos Santos Tezzari, intitulada *O professor de Língua Portuguesa e suas relações com a leitura: um estudo com professores de Porto Velho*, foi orientada por Maria Isabel da Silva Leme e defendida em 2000 na Universidade de São Paulo.

Nesta pesquisa, a autora aborda as relações que os professores de Língua Portuguesa estabelecem com a leitura a partir das representações que eles fazem de si mesmo como leitores a partir de suas histórias de leitor. Tal estudo foi realizado com 30 professores de Língua Portuguesa que atuavam de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental em escolas municipais, estaduais e particulares de Porto Velho – RO, no período de 1988/1989.

Inicialmente, a pesquisadora solicitou aos professores envolvidos a escritura de um texto denominado “Memórias de leitor”. A partir da pergunta “Quais são as representações que os professores de Língua Portuguesa fazem

de si mesmos como leitores?” proporcionou o surgimento de outras questões norteadoras da análise, entre as quais: “Quais são os seus conceitos de leitura e de leitor?”, “Qual o papel da escola e da família na sua formação como leitores?”, “Quais as suas leituras preferidas?”.

Após a análise, a autora constatou que os professores de Língua Portuguesa que atuam de 5ª a 8ª séries em Porto Velho – RO são leitores que não se representam como leitores, levando-se em conta a concepção de leitor transmitida pela escola, o que mostra a insegurança de tais profissionais acerca de sua condição de leitores. A partir desses dados, os professores consideram-se não-leitores, uma vez que alegaram, também, falta de tempo para leitura. Segundo a pesquisadora, uma das possibilidades de trabalho vislumbradas seria proporcionar discussões sobre as relações desses professores com a leitura, de modo que cada um pudesse construir seu próprio caminho, encontrando significação efetiva para o ato de ler na sua vida.

Com o objetivo de analisar as práticas de leitura de professores graduados em Letras de uma escola da rede estadual de ensino e centrada em professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, a dissertação de Rosemar Eurico Coenga, intitulada *Pelas veredas da memória: revisitando as histórias de leitura de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio*, foi orientada por Maria Inês Pagliarini Cox e defendida em 2003 na Universidade Federal de Mato Grosso.

Tal estudo desenvolveu-se a partir das seguintes questões norteadoras: “Como se constitui a experiência de leitura de professor no espaço da família, da escola e do grupo de companheiros?”, “Do ponto de vista da prática social de

leitura, como se caracterizam a infância, a adolescência e a idade adulta dos professores?, “Qual é o lugar da leitura no cotidiano dos professores dentro e fora da sala de aula?”, “Quais os gêneros textuais que compõem o universo de leitura dos professores?”, entre outras.

Conforme o autor, o resultado da pesquisa mostrou que professores constroem modos particulares de inserção no mundo da escrita, por meio de práticas plurais de leitura em diferentes lugares, tempos e épocas de suas vidas, uma vez que cada um percorreu uma trajetória de vida, constituindo-se, dessa forma, como um leitor singular.

Gláucia Maria Piato Tardelli, em sua tese *Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura*, defendida em 2003 na Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação de Raquel Salek Fiad, propõe a relação que a concepção canônica de leitura estabelece com outras concepções e representações de leitura. Para isso, partiu da história de vida de professoras de Língua Portuguesa por considerar que tais profissionais não se caracterizam como leitores comuns, mas especializados.

Conforme a pesquisadora, durante sua formação, os professores acabam por assumir diferentes papéis em relação à leitura: o de objeto de pressão do cânone, quando ingressam na escola, e de sujeitos de pressão do cânone, quando passam a lecionar. Assim, a autora realizou uma coleta de dados orais de vida, com o intuito de recuperar o papel instituído pelo cânone literário durante o processo de formação do professor-leitor.

Ao comparar as descrições das práticas de leitura realizadas durante as trajetórias de vida das professoras investigadas, Tardelli identificou que a relação

com o cânone literário se estabelece de duas maneiras: pelo compartilhamento das representações de leitura difundidas em nossa sociedade e pela escola. Isso porque o contato com o cânone literário estabelece-se como mais com os quais se convive, o cânone da família e o cânone da escola, por exemplo.

A dissertação *O ensino da leitura da literatura na voz do professor*, defendida por Naura Martins em 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientada por Vera Teixeira de Aguiar, propõe uma investigação realizada com 33 professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas de Ensino Fundamental das redes municipal, estadual e particular de Osório – RS. Tal estudo considerou a ação pedagógica do professor em sala de aula com alunos de 5ª a 8ª séries no encaminhamento da leitura do texto literário.

A pesquisa considerou a relação entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica do professor, por meio de uma pesquisa de campo, apontando a importância do cotidiano na sala de aula no tratamento da leitura. Além disso, leva em conta, também, a formação do professor, suas preferências e experiências de leitura da Literatura e as transformações efetivas no trabalho escolar, em especial, com a leitura.

Dentro dessa temática de pesquisa, a “voz docente” também foi ouvida na tese de Filomena Maria Formaggio. Intitulada *Leitura: a voz docente*, a investigação foi orientada por Rosália Maria Ribeiro de Aragão e defendida em 2004 na Universidade Metodista de Piracicaba.

No seu estudo, a autora desenvolveu uma reflexão acerca da importância da leitura voltada à formação de professores e aos desdobramentos no exercício da profissão docente. Através de uma investigação narrativa, Formaggio partiu

para a análise de tais narrativas, observando as histórias de leitura dos sujeitos envolvidos. Para isso, abordou as lembranças de leitura antes da alfabetização, durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na seqüência, tratou da formação inicial na universidade, relatando as relações de leitura na formação desses sujeitos.

Em suas considerações finais, a pesquisadora propõe que a leitura deve ser considerada a “alma” da formação docente. Para ela, a prática de leitura deve ser vista não só como uma prática de ensino, mas deve revelar a prática de “ser autônomo”.

Já a dissertação *O que lê o professor? Um estudo sobre as leituras do professor do Ensino Médio na cidade de Monte Carmelo – MG, de Conceição Aparecida Alves Paulino*, foi defendida em 2004 na Universidade de Uberaba, sob a orientação de Regina Claire Monteiro. O objetivo da pesquisadora foi o de investigar o que lê o professor desse nível de ensino, através de um estudo da leitura contextualizado na realidade histórico-social, por meio de uma pesquisa de campo.

Nos questionários, os sujeitos envolvidos responderam questões que versaram sobre relação entre leitura e sala de aula, conceito do bom leitor, destino da leitura, situação da leitura dos professores nos dias atuais, qualidade da leitura dos professores e o hábito da leitura, entre outros.

Como resultado, a autora demonstra que há uma relação entre a prática pedagógica e a situação socioeconômica dos professores, o que dificulta o acesso a cursos de aperfeiçoamento, assim como a aquisição de livros. Os dados analisados por Paulino apresentam uma conformação social, sem, entretanto, um

movimento que retire o professor da condição que o impede de ser um “leitor melhor”.

Maria Aparecida Ventura Brandão defendeu sua dissertação em 2004, na Universidade Federal do Espírito Santo. Com a orientação de Regina Helena Silva Simões, desenvolveu o estudo intitulado *A educação pela Literatura: uma análise do discurso de professoras e professores de Ensino Médio da rede estadual de Petrolina acerca da influência exercida pela Literatura ou seus processos de formação*.

Apoiado pelas teorias de Mikhail Bakhtin e tomando por referência o “dialogismo”, segundo o qual ao sujeito leitor é permitido dialogar com obras da literatura produzida ao longo da história, o estudo apresenta, ainda, teorias centradas na literatura como uma das instâncias da formação humana. A partir de uma metodologia qualitativa, Brandão analisa o papel desempenhado por professores (as) na sociedade, com base em suas histórias como leitores (as) e das experiências realizadas através do ato de ler.

Nos resultados de sua investigação, a pesquisadora aponta que o processo de interdição imposto à leitura na sociedade criou problemas presentes na formação docente. Assim, propõe reflexões sobre a importância da leitura na docência por meio de um diálogo entre a obra literária, o leitor e o autor.

Com abordagem semelhante à anteriormente apresentada, a dissertação *História de leitura de professores e suas aulas de Literatura: relações possíveis*, de Claudete Maria Galvão de Lima, foi orientada por Ivone Martins de Oliveira e defendida na Universidade Federal do Espírito Santo em 2004.

Nessa pesquisa, a autora objetiva analisar a história de leitura de professores de Literatura que atuam em escolas da cidade de Petrolina, através de uma metodologia qualitativa. Ao entrevistar um grupo de dez professores, Lima procurou compreender as particularidades desses profissionais a partir da forma como ministram suas aulas e quais as suas contribuições na formação de novos leitores.

Para isso, levou em conta suas histórias de leitura, abordando a trajetória familiar ou escolar. Segundo a pesquisadora, analisando o exercício da profissão, o modo de conduzir as aulas de Literatura recebe influência direta da relação que tais profissionais têm com a leitura.

A partir de entrevistas, Rosimeire Simões de Lima mostra que as professoras são leitoras. Para isso, desenvolveu a dissertação *Histórias de práticas de leitura de professoras: o estudo de três casos de professoras-leitoras*, defendida em 2004 na Universidade Federal de Pelotas, com a orientação de Eliane Teresinha Peres.

Em seu estudo, a autora baseou-se na história de vida de tais profissionais, focando sua atenção na leitura. Observou, com isso, que as professoras formaram-se leitoras principalmente por influência da família. Em segundo lugar, também aparece a escola por meio de incentivo e valorização das atividades de leitura. De um modo geral, a pesquisadora mostra que há uma grande preocupação com a formação de leitores nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas.

Com o objetivo de analisar e explicar, de forma teórica e prática, diversas situações de leitura, Maria Tereza Bom-Fim Pereira desenvolveu e defendeu a

tese *Professor-leitor*: de um olhar ingênuo a um olhar plural, sob a orientação de Ana Elisabeth Bastos de Miranda, em 2005 na Universidade Federal do Ceará.

Para a consecução de seus objetivos, Pereira partiu de situações de leitura vividas por professoras no período da infância e na prática profissional. Para isso, investigou o modo como as professoras lançam mão dos seus saberes durante a prática pedagógica e na leitura de textos literários.

Por meio de vinte encontros para leitura, a autora procurou explorar relações intertextuais, para que a experiência, tanto pessoal como profissional, pudesse ser compreendida pela elucidação de situações precedentes. Conforme a pesquisadora, há uma relação direta entre a linguagem dos textos literários e a vida. Mesmo que não tenha alcançado grandes proporções, Pereira concluiu que trazer o passado à lembrança pode ter contribuído para que as professoras compreendessem sua situação atual de forma reflexiva e crítica.

Através da história de leitura dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Uberlândia – MG, Anair Valênia Martins Dias, com a orientação de Ernesto Sérgio Bertoldo, defendeu sua dissertação intitulada *A constituição do sujeito-professor-leitor pela sua história de leitura*, em 2005, na Universidade Federal de Uberlândia.

Para atingir o seu intento, Dias considerou o atravessamento dessa história no discurso de tais sujeitos-professores e a sua constituição como sujeito-professor-leitor. Com a premissa principal de que a instituição escolar determina que o sujeito-professor seja um modelo de leitor, a autora mostra que uma série de fatores pode constituir a história de leitura desses profissionais.

A análise foi realizada por meio de questionários e de entrevistas, com a constatação de que há, sim, uma história de leitura que atravessa o discurso e transforma o sujeito-leitor em sujeito-professor-leitor, mesmo que os profissionais não se percebam constituídos como tais.

Já Ana Maria Esteves Bortolanza, em sua dissertação *O professor: um leitor escolarizado*, defendida na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2005, com a orientação de Alda Maria do Nascimento Osório, propõe uma análise das práticas de leitura dos professores do Ensino Fundamental de dezessete escolas da rede municipal de Dourados – MS.

Com o objetivo de explicitar as relações estabelecidas entre as práticas de leitura e a leitura escolarizada, a pesquisadora aplicou um questionário a trinta e seis professores. Através de dados qualitativos e quantitativos, Bortolanza sistematizou vinte categorias temáticas para analisar as práticas de leitura de tais profissionais. Como base teórica, a autora utilizou autores como Bardin, Cavallo e Chartier, Freire, Goodman, Kato, Kleiman, Koch, Magnani, Manguel, Nóvoa, entre outros, com o intuito de compreender como as práticas de leitura dos professores-leitores se escolarizam em meio às experiências singulares.

O estudo mostra que o professor é um leitor escolarizado que reproduz essa situação em sala de aula, uma vez que, ao ingressarem na vida profissional, os profissionais passam a ler textos voltados para a preparação de aulas, não recorrendo à leitura de textos literários. A pesquisa mostra, ainda, que os professores vêem a leitura como uma atividade de decifração do código lingüístico, não se reconhecendo, portanto, como interlocutores no processo dialógico que caracteriza o ato de ler.

Com a dissertação intitulada *Uma análise do processo de constituição do professor leitor: os sentidos e significados produzidos*, defendida em 2006 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Mara Lúcia Ramalho propõe, a partir da fala dos docentes, a análise dos sentidos e significados produzidos por professores sobre as suas práticas de leitura.

Para isso, Ramalho partiu para uma pesquisa de campo com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas a duas professoras. Além desse instrumento, também foi solicitada às entrevistadas uma narrativa acerca de sua história de vida. Como reflexões finais, a pesquisadora aponta a importância da vivência das diferentes práticas de leitura e a participação não só da escola na formação de leitores, mas também da família e da comunidade.

Delvair Maria David de Moraes, em sua dissertação *Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores: relações entre trajetórias iniciais de leitura e prática docente*, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso, em 2006, e orientada por Cancionila Janzkovski Cardoso, objetiva, por meio de uma abordagem qualitativa, analisar a relação entre as trajetórias iniciais de leitura de professoras e a prática dessas professoras como formadoras de alunos leitores. Para isso, selecionou quatro professoras da rede pública de ensino de Rondonópolis – MT.

A coleta de dados deu-se através de um questionário, observações de aulas e entrevistas. Como referencial teórico, Moraes baseou-se em Kleiman, Soares, Magnani, Geraldi, Nóvoa, entre outros autores. Para a análise dos dados coletados, a autora sistematizou as seguintes categorias: concepções de leitura,

relação com o livro didático, relação entre a trajetória de leitura e a prática docente.

Como resultado, Moraes constatou que as atividades propostas em sala de aula por tais professoras refletem as concepções de leitura construídas nos seus percursos iniciais como leitoras. Além disso, as profissionais esforçam-se para tentar superar metodologias consideradas ultrapassadas, por meio da valorização da leitura de textos.

A análise do discurso do professor sobre a leitura e sua prática docente em sala de aula é o objetivo da dissertação de Jandilene Ramos, intitulada *A concepção de leitura no discurso e na prática do professor*, defendida em 2006, na Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação de Maria Ester Vieira de Sousa. Para realizar o seu intento, Ramos aplicou entrevistas a dois professores de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Juazeirinho – PB.

Na sua pesquisa, a autora partiu das hipóteses de que no discurso do professor há uma concepção de leitura que não contempla o aluno como sujeito ativo e, também, que a concepção de leitura que o professor diz ter contraria sua prática. Nessa prática, predomina a concepção de leitura dos professores como uma decodificação do texto escrito, por meio de dramatizações, descrição de cenário e dos personagens.

Nas suas considerações finais, Ramos afirma que as atividades de leitura em sala de aula não são satisfatórias, uma vez que não levam o aluno à compreensão. Tais atividades demonstram uma noção de leitura baseada no

processo de decodificação que concebe o aluno como um reproduzidor de idéias prontas.

A tese *Modos de ler dos professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada*: uma análise enunciativa, de Alice Yoko Horikawa, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2006, com a orientação de Maria Cecília Camargo Magalhães, objetiva investigar os modos de ler de seis educadores de uma escola pública do município de São Paulo, e a relação entre esses modos e a formação do professor crítico-reflexivo. Como referencial teórico, Horikawa segue autores como Marcílio, Borges, Libâneo, Contreras, Chartier, Manguel, Kleiman, Batista, Britto, entre outros.

A autora mostra a importância da análise da leitura do professor e sua relação com o contexto em que se desenvolve, de forma que se considerem as demandas específicas do trabalho docente. Assim, os sujeitos envolvidos na pesquisa mostram-se leitores competentes, na medida em que transformam o texto em recurso para a compreensão de sua prática.

Com o objetivo de delinear um panorama do perfil leitor de professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Presidente Prudente – SP, Ana Claudia de Sousa desenvolveu a dissertação *A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura*, orientada por Renata Junqueira de Souza, e defendida em 2006, na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.

Na sua pesquisa, Sousa buscou analisar questões relacionadas à frequência e aos hábitos de leitura, vínculos afetivos com a leitura, tipo e finalidade da leitura realizadas por dois professores. Além disso, procurou

resgatar as memórias de vivências de leitura de tais professores desde a infância até a vida adulta.

A análise dos dados permitiu à pesquisadora concluir que ter um perfil leitor por fruição constitui aspecto relevante, todavia não configura condição para que um professor desenvolva práticas de ensino da leitura mais significativas. Assim, as diferentes possibilidades de estudo da leitura tornam-se relevantes para a análise das diferenças qualitativas verificadas nas práticas educativas do sujeito leitor.

Já a dissertação intitulada *Histórias de leitura, concepções e práticas pedagógicas de professores*, de Egle Carillo de Faria, defendida em 2006 na Universidade Federal de Mato Grosso, sob a orientação de Ana Arlinda de Oliveira, propõe a investigação de concepções e práticas que os professores apresentam em suas histórias de leitura e como elas se manifestam em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa resgatou o histórico das leituras dos professores por meio de seus próprios pontos de vista. Para se chegar a tal resultado, Faria aplicou um questionário e observou aulas de dois professores, um de uma 5ª série do Ensino Fundamental, e outro da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Mato Grosso.

Das práticas de leitura observadas, Faria constatou que as concepções reveladas nas histórias de leitura dos professores, desenvolvidas em suas aulas, parecem contribuir para a formação de alunos leitores. Além disso, afirma que não é possível separar o sujeito pessoal do profissional.

Dessa forma, com esse levantamento das pesquisas em nível de pós-graduação desenvolvidas no Brasil nos últimos dez anos, que abordam a leitura de professores como temática, confirmou-se o que inicialmente havia sido constatado: o fato de que tais pesquisas, ao abordarem o professor como leitor, consideram a literatura, de um modo geral, como textos alvo de tal leitura, ou, simplesmente, aludem a textos referenciais como objeto de leitura de tais profissionais.

A lacuna que esta tese, que ora é apresentada, pretende preencher, restringe a leitura de professores a um gênero textual em particular. O que se intenta verificar, neste estudo, é o professor enquanto leitor de poesia, abordagem ainda não contemplada, especificamente, nas investigações anteriormente elencadas. Para isso, faz-se necessário apresentar abordagens teóricas acerca do texto poético, que passam a ser expostas na seqüência deste estudo.

2 LEITURA DA POESIA

2.1 Teorias do texto poético

Inicialmente, convém abordar algumas definições e/ou conceitos de poesia. Conforme Salvatore D'Onofrio (1995), em sua origem, o vocábulo *lírca* provém de *lyra*, instrumento musical de cordas que os gregos utilizavam para acompanhar os versos poéticos. A partir do século IV a.C., a denominação substituiu a palavra *mélica*, canto ou melodia, para nomear pequenos poemas por meio dos quais os poetas externavam seus sentimentos. Mais tarde, no século XIX, os simbolistas, preocupando-se com a melopéia, pretenderam a união entre a poesia e a música, comprovando que essa relação se manteve atenuada ao longo do tempo, segundo afirmação de Massaud Moisés (1989), uma vez que lírica e poesia acabaram por confundir-se, podendo, inclusive, um termo ser empregado pelo outro.

Roman Jakobson, em *Lingüística e comunicação* (1995), propõe que a lírica se desenvolve de acordo com o tempo histórico, que cria predisposições específicas em autores e leitores, destacando, assim, quatro momentos. Na Antigüidade, a partir dos postulados aristotélicos, a lírica é vista como expressão pessoal, como uma forma de imitação, representação de situações humanas dotadas de interesse contínuo, ligada diretamente à música. No Renascimento, o objetivo da lírica passa a ser a imitação em geral, e não somente das ações dos homens. No Romantismo, há nova mudança: a poesia não se justifica mais como imitação e adquire prestígio inusitado. O poeta tenta assegurar sua posição, por meio da valorização da emoção individual, tornando a poesia expressão de uma alma. Na Modernidade, por fim, o poeta desloca sua atenção para a linguagem. A lírica, dessa forma, concretiza-se no modo como a linguagem do poema organiza os elementos sonoros, rítmicos e imagéticos.

Ezra Pound (1995), para quem a poesia era “a mais concentrada forma de expressão verbal”, mostra que sua marca está nas propriedades de som e ritmo (melopéia), aliadas às imagens (fanopéia) e às idéias (logopéia). O resultado da fusão desses elementos é a poeticidade da linguagem que o lingüista Jakobson denominou função poética: nela, há a projeção do princípio de equivalência do eixo de seleção (similaridade), próprio do verso, sobre o eixo da combinação (contigüidade).

Ao valorizar as próprias possibilidades internas da linguagem, deixando de lado regras e modelos, segundo Jakobson, o fenômeno lírico emancipa-se e expande-se. O ritmo de recepção da lírica é associativo, baseado nas relações de contigüidade da linguagem, que propõe aproximações entre os elementos do

texto que estão fora de uma seqüência lógica. Ao mesmo tempo, a lírica é determinada pelo tempo e contexto, de modo que, mesmo quando mergulhada na subjetividade, a poesia encontra seu sentido mais amplo e social.

José Guilherme Merquior, em *A natureza da lírica* (1997), traça um panorama da lírica desde a Antigüidade Clássica até a modernidade, procurando caracterizá-la, segundo seus elementos constitutivos, como imitação lírica. O ensaísta explica que, a princípio a lírica era considerada um gênero da poesia, porém, atualmente, poesia e lírica confundem-se, uma vez que houve um declínio do poema narrativo e do verso dramático. A lírica tornou-se depositária de uma característica essencial da poesia, a de função lingüística específica. A poesia constitui um tipo de mensagem lingüística em que a estrutura das palavras é tão importante quanto o seu significado.

Merquior lembra que Aristóteles só trata com minúcia, como artes miméticas, da tragédia e da epopéia. O ensaísta atribui a exclusão da lírica da análise feita na *Poética* ao fato de que, para os gregos, o poema não se dissociava da declamação e do elemento cênico. Eles viam na lírica apenas um estágio anterior à evolução da tragédia. A lírica passara a ornamento do dramático e era naturalmente classificada como música e não como literatura. Merquior adverte, entretanto, que na própria Grécia havia uma concepção menos restrita das artes miméticas. Conforme o livro décimo da *República*, toda poesia é considerada imitativa, assim como a pintura, ainda que ambas sejam banidas do estado ideal; a pintura, por configurar-se como imitação da imitação, que são as coisas sensíveis; e a poesia, por tratar-se de cópia inferior movida por paixões.

No capítulo IV da *Poética*, ressalta Merquior, aparecem duas noções de mímese, a estrita e a lata: inicia pela tese de que a origem da poesia é a “faculdade de imitar”, que opera na arte como na educação, porém Aristóteles se limita ao exame da representação das ações humanas numa sinopse da história da poesia. Dessa forma, seria preciso ultrapassar o quadro das letras helênicas para estender o conceito de mímese à poesia lírica. Segundo os tratadistas do século XVI, o objeto da poesia é a imitação em geral, e não unicamente das ações do homem.

Em função disso, a mímese poética deixa de ter por critério a necessidade estética e se apóia na “credibilidade”. Essa, por sua vez, não passa da credulidade empírica de uma platéia sobre a qual o efeito da poesia é o deleite sem profundidade causado pela sensação do maravilhoso. Merquior ressalta que o equilíbrio aristotélico entre o princípio do prazer e o princípio da crítica da experiência de vida cede à degradação da poesia em fantasia superficial. Durante bastante tempo, até o final do século XVIII, de acordo com Merquior, a poesia é julgada como uma ilusão sem conseqüências ou como um veículo de instrução moral. As duas posições, ambas antiaristotélicas, já estavam delineadas na época tridentina.

A história da poética moderna é a crônica de uma volta aos moldes aristotélicos. Entretanto, na opinião de Merquior, as teorias mais férteis não são aquelas em que o cuidado deslumbrado pela fidelidade à letra termina por mutilar o espírito de análise *in progress* que entusiasmava o próprio Aristóteles. Nesse sentido, Merquior concorda com Kenneth Burke, que critica a tese de Elder Olson, pertencente à chamada escola neo-aristotélica de Chicago. Segundo Elder Olson,

o fenômeno lírico não contaria com uma definição genérica, enquanto no estudo de algumas peças líricas se empregaria o conceito de mímese da ação. Burke, contrariando a idéia de Olson, afirma que a essência do lírico é ação, porém não no seu aspecto dinâmico: o núcleo do lírico é o momento do *stasis*, de uma pausa ou de uma atitude que prepara e contém os atos, sem deflagrá-los.

Merquior argumenta que não é preciso separar-se totalmente de Aristóteles para conceber o que constitui os estados de espírito da lírica como ações em potência. Para o ensaísta, talvez o maior benefício dessa concepção tenha sido a preservação do caráter imitativo da poesia, quando já não faltava quem a entendesse de maneira moralizante.

Pode-se considerar como o mais destacado mérito da *Poética* a sutil argumentação com que Aristóteles, vinculando a poesia com a realidade, dá relevo à autonomia da estética ante as normas do mundo exterior. Conforme se verifica no capítulo vinte e cinco, a mímese é regulada pelo verossímil, não pelo verdadeiro; pelas normas do espírito, não pelas da realidade fora do poema. Assim, a poesia é “mais filosófica” do que a história, já que narra o geral e não o particular.

Na mímese literária, até os poemas mais abstratos pretendem ser uma imagem, mais que um diagrama, da realidade. Nesse ponto reside a fonte da ficção poética, que distingue o texto literário dos outros. Enquanto que na língua o imitativo é o próprio código, orientando-se para a comunicação pragmática, na literatura a obra é que se dedica à mímese. No poema, a função mimética é projetada do âmbito dos universais para o âmbito dos particulares ficcionais,

sejam ou não fictícios. Por uma espécie de astúcia da mímese, a representação do singular logra significação universal.

É possível dizer que a mímese poética é imitação das palavras, que se refletem e se correspondem, antes da representação de algo externo. Mesmo em poemas de atitude realista, alheios a toda fluidez, a alusividade lírica não é direta. Se a imitação dá-se através de figurações concretas, e se essas são obtidas através do jogo das múltiplas correspondências do significante, é claro que a criatividade do poeta estará no como ele diz, não no que ele diz.

Concebe-se como mímese interna a encarnação do processo imitativo no nível do *medium* da poesia, que não é simplesmente a linguagem, e sim a linguagem submetida ao uso seqüencial de unidades equivalentes em termos de paradigma. Essa encarnação atinge força máxima na lírica. A interiorização encarna a mesma imitação do *stasis* no nível das estruturas da consciência. Vê-se, dessa forma, que mímese interna e interiorização representam especificações, nos domínios lingüístico e psicológico, do processo mimético próprio do gênero lírico.

Segundo o ponto de vista do *medium* empregado, existe entre o poema, de um lado, e a narrativa e o drama de outro, uma diferença de grau; ao passo que, a partir da maneira de imitar e do objeto da imitação, entre o poema, de uma parte, e a narrativa ou drama, de outra, existe uma diferença de natureza – do ponto de vista da sua finalidade, o poema, a narrativa e o drama se identificam, constituindo o núcleo do que se designa como literatura.

A lírica tem por objeto a imitação de estados de ânimo, utilizando um discurso organizado de maneira especial e determinado conhecimento de

verdades humanas universais. Dessa forma, os três elementos da imitação lírica são: objeto, medium e fim. Para Merquior, a definição de poesia é a seguinte:

Poema é uma espécie de mensagem verbal fortemente regida, quanto ao funcionamento da linguagem, pela projeção do princípio de equivalência do plano da seleção das palavras para o plano de sua seqüência na frase. Esta mensagem consiste na imitação de estados de ânimo (stasis), e tem por finalidade a transmissão indireta, por meio de estímulos não puramente intelectuais, de um conhecimento especial acerca de aspectos da existência considerados de interesse permanente para a humanidade (MERQUIOR, 1997, p. 27).

A caracterização proposta por Merquior, com base em Aristóteles e Jakobson vai ao encontro, ainda que parcialmente, das considerações feitas por Carlos Reis, que, amparando-se em diversos teóricos, procura sintetizar as propriedades da lírica.

Conforme o ensaísta português Carlos Reis (1999), a expressão poesia lírica refere-se ao conjunto dos textos literários que podem ser integrados no modo lírico. Esses textos apresentam uma forma externa normalmente versificada, porém não deve ser entendida como atributo modal distintivo; isso porque alguns textos narrativos se apresentam em versos, sem perder, com isso, sua condição narrativa. A palavra poesia apresenta sentido mais ambíguo, pois pode remeter para os textos versificados de um modo geral, tanto os propriamente líricos como os narrativos ou até os dramáticos.

A partir disso, serão caracterizadas algumas propriedades fundamentais do modo lírico que podem ser percebidas em muitos textos, concretizadas em

discurso poético, expressão que se refere à forma externa, normalmente em verso.

Segundo Carlos Reis, a definição de poesia lírica é, pois, muito problemática, suscitando diferentes concepções do que é o ato da criação poética, de onde resulta a poesia lírica: tem sido visto como ato epifânico, como devaneio ou sonho, como resultado da inspiração, etc.

Alguns poetas descrevem, através de suas reflexões, a criação poética e a poesia lírica, recorrendo a imagens tão sugestivas como as citadas anteriormente. Destaca-se, como exemplo, o que escreveu o poeta Federico Garcia Lorca, que compara o ato de escrever um poema com uma “caçada noturna”, que pode referir-se a um aspecto fundamental da existência dos textos líricos: o trabalho sobre a língua. Por isso, para Carlos Reis, o poema lírico institui um ato comunicativo que pode ser consideravelmente exigente e, às vezes, próximo do limite do hermetismo.

Outro aspecto importante que o autor destaca é o sentido de libertação do idioma que autoriza uma modelação poética, além das convenções usuais do sistema lingüístico, permitindo a descoberta de sentidos imprevistos. Assim, há uma espécie de revitalização poética da palavra, remetendo para domínios importantes: o do conhecimento propiciado pela poesia lírica, o da individualidade afetiva que ela representa e o da peculiar relação sensorial e cognitiva do sujeito poético com o mundo. Mas o caminho proposto aponta para um outro aspecto relevante da poesia lírica, implicado na expressão sujeito poético, que não requer uma identificação com alguém efetivamente existente.

Como atesta Carlos Reis, a poesia lírica tem sido entendida como motivo de edificação cívico-moral e como fator de evasão; como instrumento de refinamento lingüístico; como arte superior. E os poetas, que sobre essas múltiplas funções se têm pronunciado, fazem-no por vezes enunciando textos líricos sob a forma de artes poéticas. Muitos desses poetas provêm de épocas literárias pós-românticas. É que foi o Romantismo que contribuiu para promover a libertação da palavra, que envolve além de aspectos técnico-formais, elementos de natureza temática.

Carlos Reis aponta três propriedades fundamentais que caracterizam o modo lírico. Como primeira propriedade fundamental, destaca a interiorização a que os textos líricos procedem, relacionando-se com a tendência egocêntrica própria do sujeito poético. Colocando-se dentro de um determinado universo, o sujeito poético tende a afirmar uma atitude individualista. Porém, egocentrismo e individualismo não significam egoísmo, pois essa interiorização pode traduzir um ato de solidariedade com os outros e com a vida.

O processo de interiorização lírica, ativado pela captação sensorial, favorece a configuração de um mundo íntimo que não precisa refletir o real que lhe deu origem. O sujeito poético está constituído no contexto do processo de interiorização e é postulado como entidade a não confundir com a personalidade do autor empírico, mesmo que esse possa projetar no mundo do texto experiências realmente vividas, assim como a voz que nesse texto fala pode ignorar essas experiências. Essa voz será entendida como a de um sujeito poético inerente ao texto. Dessa forma, ele participa do mesmo estatuto de

existência de situações e emoções que no texto se encontram representadas, mas essa existência não tem que ser empiricamente atestada.

Como consequência do destaque adquirido pelo sujeito poético, Carlos Reis afirma que os textos líricos evidenciam uma tendência marcadamente subjetiva, traduzindo-se na presença de um eu que se expressa através da enunciação da primeira pessoa verbal. A subjetividade não é separada do texto lírico quando esse eu não se encontra formulado através de uma primeira pessoa gramatical. Ele deve ser encarado numa dimensão existencial, que envolve uma relação pessoal com o mundo e com os outros, tendendo não só para o conhecimento disso que lhe é exterior, mas também para o auto-conhecimento que esse sujeito normalmente persegue.

A poesia lírica institui-se como forma sofisticada e superior, não imediatamente utilitária nem impositiva, de acesso a temas de incidência filosófica, ideológica e cultural, podendo tornar-se até mais persuasiva do que o discurso científico ou do que o filosófico, exatamente por surgir marcada por uma subjetividade envolvente e sedutora.

Segundo o ensaísta português, no discurso da poesia lírica, privilegiam-se, sempre com fundamento numa visão subjetiva das coisas e dos seres, formulações que não obedecem às leis de uma representação por pura convenção lingüística. Ao cultivar registros simbólicos, imagísticos e metafóricos, essas formulações tornam a leitura do texto lírico especialmente complexa, na medida em que os sentidos assim expressos decorrem de correspondências e associações que só têm validade no contexto de um determinado universo poético, com uma lógica interna própria.

Os textos líricos cultivam um propósito de motivação, como mostra Carlos Reis, sobretudo através de procedimentos de redundância. Esses procedimentos ligam-se, por um lado, com a tendência emotiva apresentada pela dinâmica interiorizadora e subjetiva própria dos textos líricos e, por outro, com recursos técnico-formais, também freqüentes na poesia lírica.

O sentido de motivação tem a ver com os efeitos de concentração e de intensificação que o discurso poético privilegia. A motivação, entendida como motivação poética, deve ser interpretada como processo de evocação de sentidos; ela tende a transcender os constrangimentos que limitam a linguagem corrente e também a instaurar uma dinâmica de representação diversa da que caracteriza o discurso narrativo.

Para Carlos Reis, o processo significativo consumado pelo poema lírico procura superar certas características básicas da linguagem verbal: nesta, os signos lingüísticos são convencionais, no que diz respeito à ligação existente entre a imagem acústica (e também entre a imagem gráfica), no plano do significante, e o objeto ou conceito designado pelo significado. Em muitos textos líricos, esta convencionalidade tende a ser compensada através de procedimentos técnico-discursivos elaborados não de forma superficial, mas sim como resposta a essa necessidade de motivação que é intrínseca ao poema e à condição congênita do discurso poético.

A redundância, tanto no plano fônico, como no plano semântico, constitui precisamente um fator determinante para a concretização da motivação poética, buscando um efeito final de coerência. A redundância, entendida como fator de motivação, tem a ver com o chamado simbolismo fonético. No contexto

enunciativo da poesia lírica, o simbolismo fonético pode ser suscitado pela utilização de recursos de natureza fônico-estilística como a aliteração, a rima, o ritmo ou o metro; porém, esses recursos serão reconhecidos como uma função motivadora, desde que, pela sua configuração expressiva, eles sejam suscetíveis de sugerir sentidos relacionados com a construção semântica do poema.

A instituição do verso livre, para Carlos Reis, acentua a libertação do ritmo e mostra que esse não depende de um metro fixo. Assim, o verso livre não constitui uma simples recusa ou impossibilidade técnica de respeitar o isossilabismo de esquemas métricos definidos. O versilibrismo representa a adoção de uma faculdade técnico-formal que permite adequar o ritmo à fluidez dos sentidos representados.

Levando-se em conta tais aspectos formais, relacionados à construção do texto poético, vale retomar algumas considerações teóricas acerca disso. No capítulo intitulado “Em torno da poesia”, do seu *Os gêneros do discurso*, Tzvetan Todorov (1980) aborda as “teorias da poesia”. Em primeiro lugar, segundo o autor, o discurso da poesia caracteriza-se por sua natureza versificada, no entanto, alerta Todorov que somente o verso não define a poesia, uma vez que “a versificação desempenha o papel de um sinal que introduz um contrato particular entre emissor e receptor, um contrato que especifica que a leitura poética deve seguir regras diferentes das que se aplicam a outros atos de fala, etc” (p. 96).

Conforme Todorov, a maioria dos estudos à sua época, em relação à análise da poesia, dedicava-se aos aspectos semântico e sintático. O autor, então, dividiu em três grupos as características principais observadas no que diz

respeito ao “semantismo poético”, a saber: a teoria ornamental, a afetiva e a simbolista.

A teoria ornamental da poesia, segundo Todorov, “consiste em recusar qualquer especificidade semântica à poesia”, uma vez que o que a ela convém é uma elaboração mais bela, mais ornada, servindo somente o *agradar*, não contribuindo para o *instruir*. Já a teoria afetiva considera a diferença existente entre “o que as palavras designam em poesia e fora dela” (p. 96), como explica o autor, pois na poesia as palavras adquirem conteúdo emotivo e afetivo, opondo-se ao conteúdo intelectual e conceitual que possuem em outro contexto. Assim, sobre essa teoria, Todorov conclui que a “diferença entre poesia e não-poesia está, em suma, no próprio conteúdo do que é dito: ali, os sentimentos; aqui, as idéias” (p. 96).

Todavia, conforme o autor, a maior parte dos seus contemporâneos aderiram a uma terceira teoria, cuja origem, segundo ele, é “claramente romântica”. O essencial de tal teoria apresenta que “as palavras são (somente) signos da linguagem cotidiana, ao passo que elas se tornam, em poesia, símbolos” (p. 97). Dessa forma, Todorov justifica a denominação atribuída à teoria que busca em um ensaio de R.P.Blackmur uma definição. De tal texto, Todorov retira a informação de que no discurso da poesia as palavras se tornaram gestos, de forma que um nome se transforma em símbolo rico. A partir disso, destaca que um símbolo é o que exprime um sentido que não poderia ser expresso por palavras diretas, pois as “palavras tornam-se gestos quando produzem um sentido novo a cada nova aparição. Para obter esses efeitos semânticos,

recorremos ao que a retórica chamava de figuras: repetições, oposições ou outros arranjos convencionais” (p. 97).

Em relação às teorias que chamou de sintáticas, Todorov destaca a especificidade poética na relação entre as partes do texto e não entre os seus níveis. Assim, o autor recorre à abordagem de Roman Jakobson que parte do princípio da semelhança, responsável pelo encadeamento das seqüências fônicas, o que afirma a coerência e a unidade entre os diferentes planos do texto, isto é, “as semelhanças métricas são secundadas pelas semelhanças fônicas, gramaticais e semânticas” (p. 99). Todorov sintetiza, então, ao levantar a hipótese de que apenas a semelhança governa a poesia, uma vez que os diferentes planos do poema se assemelham em sua organização. Todavia, o autor conclui considerando que o postulado implícito de coerência deveria ser interrogado, uma vez que:

E se o texto poético não fosse coerente, harmonioso, unificado, repetitivo? E se a relação entre as partes fosse inteiramente diversa?, não só uma semelhança imperfeita, condimentada com diferenças ou até mesmo com contrastes, mas simplesmente outra?

Fiquemos, por ora, na pergunta proposta (TODOROV, 1980, p. 100).

Após a exposição da idéia inicial de Todorov acerca da “natureza versificada” da poesia, destacam-se, a seguir, as considerações de B. Tomachevski (s.d.) sobre a forma poemática. No ensaio intitulado *Sobre o verso*, o autor examina, inicialmente, as noções de verso e de metro que, como afirma, estão “estritamente ligadas na história da literatura: o metro representa a norma

à qual a língua poética obedece. O metro é o traço distintivo dos versos em relação à prosa” (p. 142).

Segundo Tomachevski, é significativo o fato de imprimir-se os versos em linhas arbitrárias iguais, diferentemente da prosa que é publicada em linhas ininterruptas, uma vez que, na palavra, algumas associações são ligadas à escrita. E é justamente essa divisão em versos o traço específico da língua poética e, além disso, como destaca o autor, tais períodos discursivos dão a impressão, por sua repetição organizada em sua sonoridade, de um caráter *rítmico* ou *poético* do discurso.

A norma métrica pode sinalizar, mesmo que de modo implícito, o fenômeno verso. Para Tomachevski, o metro ajuda a perceber a capacidade fônica própria do verso, todavia essa leitura não é arbitrária, uma vez que revela somente a construção dos versos. O metro deve sempre acompanhar a leitura e a percepção dos versos. Já o ritmo, ao contrário do metro, é sempre concreto, fundando-se sobre os elementos da pronúncia que podem estar tanto num discurso rítmico quanto num não-rítmico. Como afirma o autor, não é possível reconhecer e reproduzir um metro, porém pode-se perceber o ritmo, mesmo não conhecendo as normas do verso. Assim, para Tomachevski:

torna-se evidente que, se o ritmo é composto de elementos realmente audíveis, a classificação dos fenômenos rítmicos deve fundar-se na análise fonética do discurso. Todos os elementos pronunciados podem ser fatores do ritmo. A única condição obrigatória é que a forma poética deve organizar seus elementos em séries regulares repetindo de qualquer maneira o movimento do

discurso dividido em verso ou deixando-nos a impressão dessa divisão (TOMACHEVSKI, p.144).

Em relação ao verso, além do metro e do ritmo, Tomachevski também apresentou algumas considerações acerca da rima. Segundo ele, a rima não seria um ornamento sonoro do verso, “mas um fator organizador do metro”, uma vez que serve para mostrar a semelhança entre os sons que a constituem e para dividir o discurso em versos, os quais têm o final por ela marcado. A rima, portanto, como fator do metro, ajuda a perceber a decomposição métrica da língua poética.

Já Iuri Lotman (1978) propõe a distinção entre dois tipos de rima: a rima homonímica, que apresenta uma coincidência fonética e não semântica; a rima tautológica, em que som e sentido se igualam. Conforme o autor, a rima transforma as palavras em traços distintivos de sentido, carregando-as de significado.

Carlos Reis(1995), por seu turno, atesta que a aliteração constitui uma opção expressiva relativamente esporádica. Por outro lado, a rima e o metro correspondem a domínios versificatórios com a consistência própria dos procedimentos de uma tradição literária. As normas versificatórias eventualmente adotadas pelo discurso lírico podem traduzir a mera adoção de uma convenção, sem que seja concretizada uma simbolização fonética. Apesar disso, essa convenção pode ser compensada e sujeita a remotivação, quando a redundância fônica remete para uma redundância semântica.

Para o ensaísta, mais complexo é o recurso ao ritmo como fator de criação de redundância lírica. E é mais complexo por poder surgir associado ao metro,

sem com ele se confundir. O metro, segue Reis, é um componente estável, fixado por preceptivas; tendo recolhido aceitação variada ao longo dos tempos, tais preceptivas foram ajustando os princípios que as regem ao próprio devir histórico da criação poética.

O ritmo é uma medida de liberdade relativa, quando conjugado com certos metros, reforçando a coerência do texto poético. Mas o ritmo pode também criar efeitos de redundância e motivar sentidos. A configuração melódica do discurso lírico sustenta-se na alternância entre sílabas fortes e sílabas fracas, no que diz respeito a sua intensidade fônica.

Em *Poesia a imaginário*, Ana Maria Lisboa de Mello (2002) propõe que a noção de ritmo baseia-se no princípio da alternância, a partir da compreensão dos “ritmos biológicos, cósmicos, musicais, do trabalho e da linguagem como realizações particulares desse princípio” (p. 125). O termo ritmo origina-se do latim *rythmus*, significando batimento regular, medida, cadência. Em seu estudo, a autora retoma considerações de Henri Meschonnic acerca dos sentidos adquiridos pelo termo em áreas diversas por meio dos enfoques abordados no *Grand Larousse de la langue française*. Conforme tal abordagem, na prosódia, por exemplo, “o ritmo é o retorno obrigatório de elementos harmônicos, característicos do verso (tempos fortes e fracos, acentos, pausas, número de pés, rima)” (p. 125).

O. Brik (1973), em *Ritmo e sintaxe*, afirma que os “estudiosos do ritmo poético perdiam-se no verso”, já que o dividiam em sílabas e o mediam. Tais elementos existem, conforme o autor, como resultado de um movimento rítmico. Contudo, “o movimento rítmico é anterior ao verso. Não podemos compreender o

ritmo a partir da linha do verso; ao contrário, compreender-se-á o verso a partir do movimento rítmico.”

Há, de acordo com Brik, duas formas diferentes de se considerar a poesia: por uma lado, a valorização do aspecto rítmico, e, de outro, o aspecto semântico. A esse respeito, o autor considera:

Na medida em que a língua poética não desobedece às leis principais da sintaxe prosaica, as leis da combinação de palavras são também as leis do ritmo. Essas leis rítmicas tornam complexa a natureza sintática do verso (BRIK, 1973, p.135).

Assim, para o autor, as estruturas sintáticas podem ser completamente distintas do ponto de vista semântico, caso surjam em um discurso prosaico, isto é, a ordem das palavras na língua prosaica exige uma entoação que a estrutura rítmica da língua poética não admite. Com isso, “uma leitura prosaica do verso destruiria sua estrutura rítmica”. Isso porque, como aponta Brik, o verso obedece às leis da sintaxe e às da sintaxe rítmica:

Esse fato e coexistência de duas leis agindo sobre as mesmas palavras é a particularidade distintiva da língua poética. O verso nos apresenta os resultados de uma combinação de palavras ao mesmo tempo rítmica e sintática (BRIK: 1973, p. 136).

De acordo com Iuri Tinianov (1975), há uma sucessão de períodos no desenvolvimento da poesia caracterizados, por uma lado, pela predominância do aspecto acústico na produção poética e, por outro, pela ênfase em outros

componentes do verso, deixando em segundo plano o elemento acústico. Tinianov traz à baila colocações de Meyman que considera duas tendências na criação poética: a primeira, a tendência a ritmar, mexe com as sensações do leitor; na segunda, a tendência a frasear, o leitor é atraído pelo conteúdo.

Assim, a primeira tendência defende que determinada série (a frase) depende de um princípio unificante de outra (o ritmo). Já a segunda privilegia o frasear dissociado do rítmico ao considerar o ritmo como um elemento supérfluo. Com isso, há a defesa da idéia de que o verso e a construção rítmica devem ser livres. Tinianov, então, afirma que o específico da poesia ficaria a cargo de uma disposição sintática particular, anulando a linha que separa a prosa do verso.

Já Hugo Friedrich (1991), em *Estrutura da lírica moderna*, propõe uma visão da poesia na Modernidade, identificando sua organização e seus fundadores (a saber: Charles Baudelaire, Paul Verlaine, Stéphane Mallarmé e Jean-Arthur Rimbaud). Para o autor, na segunda metade do século XVIII já havia na literatura europeia indícios da anormalidade, da ruptura com o tradicional. Do ponto de vista periodológico, Friedrich reconhece que o século XVIII constitui uma época extremamente complexa, pois nele confluem correntes barrocas retardatárias, correntes neoclássicas ou arcádicas, e nele irrompe o pré-Romantismo. Época de crise, de desagregação e de renovação de valores estético-literários, o século XVIII já antecipa alguns sintomas da poesia moderna.

Friedrich admite que até o início do século XIX, e até depois, a lírica encontrava-se predominantemente no âmbito da ressonância da sociedade, refletindo, assim, a ideologia em vigor. Após, entretanto, ela colocou-se contra a preocupação com a ciência e contra a despoetização da vida. Surgiu, então, uma

ruptura com a tradição, com os modelos clássicos, por meio da busca da liberdade e da fantasia.

A corrente neoclássica é substituída pelo movimento romântico com o qual surgem outras categorias. O Romantismo inicia um modo novo de entender a atividade criadora: o poeta passa a ser visto, então, como um criador e não mais como um imitador. Em relação à linguagem poética, o Romantismo defendeu o uso de uma língua que não carecia levar em conta os recursos expressivos de origem mitológica.

Os principais caracteres da lírica da modernidade são assim enumerados por Friedrich: concentração e consciência da forma, relação entre lírica e matemática, estética do feio, anormalidade, despersonalização da lírica pela eliminação de traços biográficos, pela substituição do eu empírico pela fantasia. Assim, o sujeito lírico fica condicionado aos elementos estruturais do texto, ou seja, ao metro, ao ritmo, à melodia e à sua sintaxe. Dessa forma, o traço principal que se propagou da lírica novecentista à do século XX foi o da desromantização, proporcionando a supervalorização da forma em detrimento do conteúdo.

A partir de tais abordagens, verificar-se-ão, a seguir, possibilidades de suas aplicações na leitura e na análise de textos poéticos na escola em investigações em nível de pós-graduação. Para introduzir tal item, convém, anteriormente, entrar-se em contato com considerações teóricas sobre leitura de poesia na escola.

2.2 Leituras do texto poético

Entre os diferentes tipos de textos existentes, o texto literário é o que mais abrange o social, uma vez que, mesmo representando o particular, atinge uma ampla significação. Dos processos históricos, políticos e sociais, a linguagem literária extrai uma visão da existência humana. A partir do momento em que o leitor seleciona um texto e passa a lê-lo, tem início uma forma de jogo. O prazer da leitura, de acordo com Bordini e Aguiar(1993), provém da riqueza polissêmica da leitura, pois o leitor constrói um universo que o texto esboça e, por meio da reconstrução do universo simbólico da obra, o leitor vivencia coisas não experimentadas na realidade.

Inicialmente, é preciso salientar que a formação do leitor de literatura não equivale à do leitor pragmático. Conforme Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar:

A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos lingüísticos. Embora as palavras sejam explicadas no dicionário, nunca exprimem um único significado quando integram uma frase de um texto determinado. A tarefa de leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras num conjunto limitado (BORDINI & AGUIAR, 1988: 16).

Assim, a plena fruição do texto literário se dá na concretização estética das significações. Enquanto o sujeito lê uma obra literária, constrói imagens que se completam a partir do que é fornecido pelo escritor e do que faz parte de suas experiências de vida.

No ato de ler, o indivíduo busca a satisfação de uma necessidade que pode ser informativa ou recreativa. Quando esse ato de ler atende aos interesses do leitor, suscita o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando, então, o prazer de leitura. De acordo com Bordini & Aguiar:

A literatura pode suscitar prazer, porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em torno da linguagem, das idéias e das formas, sem estar subordinada a um objetivo prático e imediato (BORDINI & AGUIAR, 1988:26).

O texto ficcional e o poético apropriam-se das referências históricas, no que diz respeito ao tempo, ambientes, costumes, personagens, conflitos, sentimentos, a fim de abstrair desses fatos as motivações que são comuns a todos os seres humanos. Assim, ler ficção e poesia, no dizer de Aguiar:

não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social (AGUIAR, 1996:27).

Conforme dados de uma pesquisa realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul no ano de 1983, os professores de língua portuguesa e de literatura encontram algumas dificuldades que são atribuídas a uma lacuna existente nos procedimentos metodológicos utilizados no ensino de literatura. Para Maria da Glória Bordini, essa lacuna existe “entre aquilo que o aluno valoriza em seu cotidiano e aquilo que o professor considera importante

para ele e a que associa a experiência literária” (1986: 16). Conhecendo-se esse fato, deveria haver uma alteração metodológica de forma que essa distância pudesse ser reduzida, conciliando as expectativas tanto dos estudantes quanto dos professores.

Um aspecto bastante relevante a ser considerado no ensino de Literatura, não só no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio, é o fato de existir uma certa supremacia na utilização de textos em prosa em detrimento da leitura de poemas. De acordo com observações de Lígia Averbuck, a poesia tem, de maneira geral, uma posição difícil na escola, já que a vida escolar está baseada “numa visão utilitarista e pragmática da educação e da vida em geral” (1985: 65), e a poesia seria considerada entretenimento gratuito e até perda de tempo num mundo do capital. Segundo Averbuck, a poesia deveria ser considerada como uma “forma de comunicação com o mundo”, uma vez que ela possui propriedades que estimulam o pensamento criativo, auxiliando a compreensão do incomunicável. Justamente por ter valores cognitivos e psíquicos, a leitura poética e o ensino de poesia, para Averbuck, são fundamentais para a formação da sensibilidade da criança.

A autora destina parte de sua pesquisa à problemática da metodologia de ensino de poesia e afirma a necessidade de proporcionar o acesso da mente infantil à linguagem poética, por meio de um trabalho voltado para recursos de composição. Elementos sonoros, semânticos, e também referentes à disposição das palavras no espaço do papel, devem ser considerados nesse trabalho.

O ensino de poesia deve privilegiar a leitura poética como uma experiência capaz de ampliar os domínios lingüísticos e perceptivos do aluno. O professor, ao associar elementos lúdicos e preocupações lógicas, deveria, conforme Zilberman e Magalhães(1984), levar a criança a ter “com a língua uma experiência que lhe permita tomar consciência de que esta oferece muitas possibilidades”, conduzindo à ampliação das capacidades de expressão e reflexão.

Para que se defina uma metodologia de ensino, é necessário definir o que é esperado como resultado da prática docente. Com vistas a isso, vale destacar o que Regina Zilberman, em seu estudo “O professor, as novas metodologias e a mudança no 1º grau” (1988), distingue como duas formas de política pedagógica. Uma delas consiste em “assumir o papel de reprodutor, transmitindo saberes institucionalizados e tradicionais”; outra, denominada “educação emancipatória”, se caracteriza pelo estímulo à criatividade e pela “busca de novas técnicas de trabalho e produção”.

A partir dessa linha de reflexão, considera-se que o ensino de poesia deve-se associar à proposta emancipatória, explorando as potencialidades cognitivas da leitura poética. A opção conservadora pela educação reprodutora prejudica o processo de formação do leitor, inibindo a recepção e diminuindo os horizontes de fruição estética e de convivência com a linguagem.

Pesquisa de Maria da Glória Bordini (1991) alerta a respeito de tratamentos equivocados para a poesia na escola. Ao ser utilizada como instrumento de manipulação da criança por parte do adulto, meio de reprodução ideológica, ou

ornamento de solenidades, a poesia não compõe um processo educativo emancipatório.

Para que se tenha um adulto leitor de poesia ou, mais especificamente, um professor-leitor de poesia, como pretende discutir esta pesquisa ora apresentada, é necessário que o ensino de poesia, no Ensino Fundamental, seja orientado no sentido de tornar a leitura poética uma experiência capaz de ampliar os domínios lingüísticos e perceptivos do aluno. Até porque é nesse período que se forma o leitor, isto é, se transforma uma criança em um ser humano familiarizado com o discurso literário, capaz de distingui-lo de outros tipos de discurso e, se possível, interessado pela leitura constante.

Ao associar em seu trabalho elementos lúdicos e preocupações lógicas, o professor leva o aluno a ter “com a língua uma experiência que lhe permita tomar consciência de que esta oferece muitas possibilidades”, e, dessa forma, conduz à ampliação de suas capacidades de expressão e reflexão. Uma vez que o Ensino Fundamental não deve se ocupar de classificações periodológicas, como no Ensino Médio, mas de levar o aluno a construir um acervo de leituras, conforme propõem Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar(1988:14).

Com base no exposto anteriormente, a construção de uma prática pedagógica baseada nos princípios apresentados envolve dificuldades. Uma delas está em despertar em crianças a motivação para a leitura, num mundo em que a valorização do imediatismo predomina. Outra está em afastar modelos pedagógicos freqüentemente encontrados, que transformam a leitura de poesia em transmissão de ideologias defendidas pelos adultos ou exercícios de

aprendizagem de categorias de gramática, passando longe das propriedades estéticas dos textos. Uma terceira está em ordenar o material apresentado para leitura, de forma a seguir uma gradação de complexidade, possibilitando ao aluno um amadurecimento, acompanhado pelo professor.

No dizer de Italo Moriconi (2002), a palavra poesia suscita uma variação de sentidos, sendo, para alguns, uma lembrança não muito agradável dos exercícios difíceis do tempo de escola. Para quem carrega a denominação de leitor, a poesia apresenta uma promessa de prazer. Segundo o autor:

É gostoso ler poesia. Para alguns, é até mais gostoso que ler romance. (...) Poesia respira, joga com pausas, alterna silêncios e frases (os versos). Poesia é bonito na página, é festa tipográfica. Festa para os olhos. Ritmo visual que vira sonoro, quando lemos o poema em voz alta (2002: 08).

Além disso, pode-se perceber que a poesia possui uma linguagem concentrada que pode se distender ou se estender. Por meio da palavra, os cinco sentidos são traduzidos, uma vez que a poesia brinca com a linguagem, chamando atenção para possibilidades de sentido. A poesia, ainda, explora significativamente coincidências sonoras entre palavras, fabricando identidades por analogias, através de imagens ou metáforas.

De acordo com Moriconi, a palavra poesia abrange sentidos que ultrapassam a linguagem verbal, seja ela oral ou escrita. A poesia se refere, também, a aspectos que vão além do livro e da leitura, no que diz respeito a toda a cultura. Para o autor:

(...) aquilo que consideramos “poético” na vida está menos na própria vida que nas convenções de linguagem, de pensamento e sentimentos que nos regem enquanto seres sociais (2002: 09).

Avançando nas suas considerações, Moriconi mostra que quando o poema é lido sobre a página, aproxima o leitor do poeta. De forma que, para ele, todo leitor de poesia torna-se um pouco poeta, mesmo que não profissional. O ato de criação do poema sobre a linguagem evoca a criação do mundo que está implícita na linguagem. Por isso, quando o poeta produz um poema, deseja que ele passe a fazer parte da intimidade de seus leitores por meio da leitura.

Posição semelhante à de Moriconi, no que diz respeito à leitura de poesia e ao despertar sensorial suscitado por ela, Maria da Glória Bordini diz que a poesia é a que mais exige introspecção dentre as formas literárias. Porém, alerta a pesquisadora:

(...) não porque seja um fato altamente subjetivo, a exacerbação de um estado de espírito pessoal do escritor, como, por vários séculos, se acreditou que fosse uma de suas manifestações (...) (1991: 31).

O poema exige, no dizer de Bordini, que o seu leitor tenha um olhar mais atento à página, já que esse tipo de texto condensa vários sentidos num espaço gráfico reduzido. À proporção que a leitura progride, o conteúdo intelectual e

afetivo que preexiste ao contato com o texto proporciona um ajustamento de emoções e desejos, juízos e avaliações.

A leitura de poesia e sua utilização em sala de aula tem sido um tema pouco discutido em dissertações e em teses em Instituições de Ensino Superior no Brasil. A partir de um levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), apresenta-se, na seqüência, o percurso dos últimos dez anos dessas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação. A seleção dos estudos que serão aqui comentados baseou-se em um critério específico, qual seja: tais estudos mostram como a poesia é abordada e trabalhada na escola; os estudos aparecem, na seqüência, dispostos, cronologicamente, pela data de suas respectivas defesas.

A tese de Solange Medina Ketzer, intitulada *Poesia e cognição infantil*: em busca do desenvolvimento das potencialidades lingüísticas de crianças pré-escolares, foi defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1997 e teve a orientação de Juan José Mouriño Mosquera. A partir de uma pesquisa-ação qualitativa, a autora procurou demonstrar que é possível desenvolver as potencialidades lingüísticas de crianças com idade em torno de cinco anos, por meio da valorização do gênero poético. Como base teórica, Ketzer centrou-se nas idéias de Howard Gardner acerca da cognição humana associadas a teorias da educação e da literatura, na tentativa de aproximar essas duas áreas do conhecimento.

Dividida em três etapas, a saber, sondagem, observação e prática, a análise mostrou que o texto poético estava praticamente ausente do currículo

escolar. Na última etapa de seu estudo, Ketzer constatou a importância do gênero poético como auxiliar do desenvolvimento da linguagem, apontando sugestões práticas para ações pedagógicas com esse fim.

Já a tese *A criança e a poesia: um encontro possível – A poesia na 5ª série*, de Maria Lúcia Gonçalves Balestrieri, foi orientada por Maria Alice de Oliveira Faria e defendida em 1998, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Em seu estudo, Balestrieri apresenta aos professores de Língua Portuguesa um conjunto de procedimentos que possibilite a utilização da poesia na 5ª série.

A fundamentação teórica de tal estudo foram as experiências de educadores franceses como Georges Jean, Jean-Hugues Malineau, Jean Pierre Balpe e Jacques Charpentreau, nas quais há a utilização de jogos de linguagem e jogos poéticos como forma de estímulo ao imaginário. Além disso, Balestrieri apresenta uma análise de autores que abordam a poesia para crianças e adolescentes a partir dos anos 60 e apresenta relatos de práticas com poemas em sala de aula.

Com isso, apresenta uma nova proposta para a leitura e a criação de poemas com base em uma pesquisa-ação. A autora organizou 13 sessões de atividades com poesia na escola e relatou tal experiência que foi realizada em escolas da rede estadual de ensino da cidade de Marília - SP durante os anos de 1996 e 1997.

A partir de uma pesquisa experimental, Hercílio Fraga de Quevedo apresenta em sua dissertação *Uma proposta para trabalhar a poesia na escola de*

Ensino Médio, orientada por Tania Mariza Kuchenbecker Rösing e defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1999, a proposição de uma metodologia para o trabalho com o texto poético no Ensino Médio. Para isso, o autor baseou-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e na Estética da Recepção, através de Jauss e Iser.

Em tal metodologia, a partir das competências estudadas por Gardner, há a exploração de diferentes linguagens, como a musical, a teatral e da dança. Desenvolvido em duas etapas, o estudo de Quevedo foi direcionado para três turmas de Ensino Médio do Colégio Notre Dame da cidade de Passo Fundo. Na primeira etapa, foram realizadas leituras e declamações de poemas, atividades com filmes e um recital de poesia. Após, os alunos montaram módulos empregando várias linguagens, de forma a contemplar as diferentes inteligências múltiplas. Como atividade final, houve a aplicação de um instrumento de avaliação respondido pelos alunos participantes, o que demonstrou um resultado favorável à metodologia a eles proposta.

Também defendida em 1999, a dissertação *A metáfora e a leitura de poesias em contexto escolar*, de Marilda Clareth Bispo, foi orientada por Maria Margarida Martins Salomão na Universidade Federal de Juiz de Fora. Na sua pesquisa, Bispo mostra que a interpretação de poesias, na escola ou em qualquer contexto, deve ser entendida como um ato discursivo que pressupõe um trabalho elaborativo, a partir de relações inferenciais e cognitivas.

Conforme a autora, saber operar metáforas poéticas possibilita o acesso a estratégias cognitivas importantes não só para a construção de sentidos dos

textos poéticos, mas, também, para a formação de leitores críticos que sejam sujeitos de suas experiências.

Defendida em 2000 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a dissertação *A poesia no livro didático e a formação do leitor*, de Odilo Kreutz, orientada por Vera Teixeira de Aguiar, propõe um resgate de teorias preocupadas com o entendimento da relação do homem com a poesia, mostrando a aproximação que existe desde a infância. Para isso, considera elementos próprios do gênero poético, como a sonoridade, a condensação da linguagem, as figuras e o ritmo.

Kreutz, com o objetivo de verificar a possibilidade de formação de um leitor criativo e crítico, analisa como o gênero poético é tratado nos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático para a 5ª série, no ano de 1999. Em seu estudo, o autor comprova que, em tal material analisado, não é dado o devido valor à poesia. Mesmo que haja a predominância de autores e textos, são poucos os versos, segundo ele, além de não apresentar uma proposta de leitura desse gênero.

Conforme o autor, a transformação do poema em pretexto pedagógico não abre espaço para a criatividade e para a fantasia. Assim, além de não haver a contribuição para a formação de um leitor, a poesia, no material analisado, aparece, normalmente, com finalidades não poéticas.

Também foi apresentada em 2000 a dissertação de Ilda Quaglia, intitulada *Entre versos e rimas: um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes*. Tal pesquisa, que teve a orientação de Alice Áurea Penteado Martha na

Universidade Estadual de Maringá, propõe a investigação da recepção de textos poéticos por alunos de uma 6ª série de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Maringá – PR.

Além disso, Quaglia procurou observar que aspectos da metodologia de leitura são importantes para incentivar a leitura da poesia por esses alunos. Para atingir seus objetivos, a autora realizou uma oficina de leitura de poemas para que pudesse coletar dados. Para isso, baseou-se no método recepcional proposto pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, a partir da Estética da Recepção.

Em sua análise, Quaglia observou que os alunos são receptivos à poesia, já que puderam encontrar nos textos aspectos referentes à sua faixa etária, como a emoção, por exemplo. Além disso, a autora concluiu que existem alternativas metodológicas que podem auxiliar educadores na promoção da leitura da poesia por leitores juvenis.

Nilza Bezerra de Pinho, orientada por Cyana Leahy-Dios, defendeu sua dissertação em 2003 na Universidade Federal Fluminense. Na pesquisa *Vivendo a poesia em sala de aula: realidade ou utopia?*, Pinho propõe a educação literária através da poesia, como metodologia de inclusão e de cidadania, baseada nos quatro pilares da educação indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como suporte teórico de seu estudo, Pinho aborda Ezequiel Theodoro da Silva e Maria Helena Martins, dentre outros, para justificar a importância da leitura na construção do sujeito. Além disso, apresenta reflexões acerca dos estudos

literários em associação aos estudos culturais a partir das teorias de Culler e Eagleton, destacando a importância da leitura no crescimento do educando.

Através de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, Pinho realizou uma oficina de poesia com alunos da 8ª série de uma escola pública do Rio de Janeiro. Na oficina foram lidos e interpretados sete poemas de diferentes autores e épocas com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Como conclusão, a pesquisadora aponta que a leitura dialógica propicia a formação do cidadão.

Também tendo como público alvo os adolescentes, a tese *“Poesia é voz de fazer nascimentos”* A leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes, de Zila Letícia Goulart Pereira Rego, foi defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul no ano de 2003, sob a orientação de Vera Teixeira de Aguiar. O ponto inicial de tal estudo foi uma pesquisa de campo realizada com estudantes de uma escola da periferia da cidade de Porto Alegre – RS, a partir de conceitos de poesia, leitura, adolescência e subjetividade.

A autora definiu texto poético através dos estudos fenomenológicos de Roman Ingarden, acrescidos dos estudos dos estruturalistas. A leitura literária foi caracterizada por meio das teorias da recepção e da interpretação a partir de Iser, Jauss e Ricoeur.

Com informações coletadas na pesquisa de campo, a pesquisadora verificou a leitura poética como mobilizadora do mundo interior dos adolescentes, ampliando seu acervo de informações sobre si mesmos e da realidade que os circunda.

Considerando, também, o contexto escolar, Gina Paula Bernardino Capitão Mor defendeu sua dissertação *O lugar da poesia na escola* em 2004 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação de Maria Teresa Gonçalves Pereira. No seu estudo, Capitão Mor procurou verificar o lugar da poesia, em especial a infantil, nas escolas. Para isso, observou atividades de leitura de poesias realizadas por dez professoras da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Assim, a pesquisadora aborda a necessidade de ressignificar o conceito de leitura, bem como as concepções de ensino da língua, de aprendizagem e de poesia. Somente dessa forma, conforme afirma, a poesia conquistará o espaço necessário nas salas de aula.

Com o objetivo de investigar o tratamento dado à poesia pelos professores das escolas infantis da rede municipal de Porto Alegre – RS, Carmen Lúcia Lima defendeu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no ano de 2005, a dissertação intitulada *A poesia na educação infantil: da leitura que temos à leitura que desejamos*, com a orientação de Vera Teixeira de Aguiar. Por meio de uma pesquisa qualitativa, Lima caracterizou os professores enquanto leitores, procurando relacionar sua prática e suas experiências de leitura.

Em um segundo momento, a pesquisadora analisou as atividades que envolvem o texto poético propostas pelos professores. A partir dos dados obtidos, Lima propôs uma alternativa metodológica de trabalho com poesia na educação infantil, com vistas a analisar os educadores nessa tarefa. Além disso, procurou comprovar, também, a necessidade da parceria entre a pedagogia e a teoria da

literatura para a formação de professores mais bem habilitados para o trabalho com a poesia na educação infantil.

Também defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 2005, a dissertação *Poesia no Ensino Fundamental: o ensino da Literatura através da poesia como fator desencadeante do processo cognitivo leitor*, de Margarete Maria Castro de Ávila, teve a orientação de Juan José Mouriño Mosquera. Através de uma pesquisa experimental de abordagem qualitativa, desenvolvida no Instituto de Educação Marquês de Herval, na cidade de Osório – RS, a autora procurou demonstrar a possibilidade de desenvolver as potencialidades cognitivas leitoras através da valorização do gênero poético.

Para isso, Ávila baseou-se em Howard Gardner, Roman Ingarden, Vigotski, Aguiar, Bordini, Zilberman, Lajolo, entre outros. Seguindo etapas como observação, pré-teste e atividade prática com poesia e pós-teste, a pesquisadora aponta que o texto poético encontra-se ausente do âmbito educacional. Além, disso, constatou que a poesia atua significativamente na linguagem, o que aumenta o potencial cognitivo leitor dos alunos.

No ano de 2006, Claudia de Souza Barcelos defendeu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação de Juan José Mouriño Mosquera, a dissertação *A alfabetização na cadência da poesia*. Seu estudo constitui uma proposta de trabalho que visa servir de apoio para que os professores alfabetizadores insiram o gênero poético em suas salas de aula.

Segundo Barcelos, através da poesia é possível a interação da criança com o mundo, o que facilita seu entendimento e sua compreensão crítica do

mundo em que vive. Como a poesia possui simetria entre o pensamento e o desenvolvimento cognitivo da criança, a pesquisadora pretende demonstrar que a poesia infantil é importante no mundo infantil.

Com a tese *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 2007 e orientada por Vera Teixeira de Aguiar, Gláucia Regina Raposo de Souza objetiva analisar de que forma o resgate da oralidade, da corporalidade e da vocalidade do poema podem aproximar alunos do ensino fundamental da leitura e da experimentação da escrita de textos poéticos. Para isso, Souza partiu de aspectos das áreas de Teoria da Literatura, Teoria da Literatura Infantil, Sociologia da Leitura e Metodologia do Ensino da Literatura.

A partir disso, a autora identificou o que os alunos pensam ser o poema e propôs uma oficina, que se constituiu em uma pesquisa de campo com um grupo de quatorze pré-adolescentes, com duração de dez encontros. Por meio dos textos dos alunos e de questionários, foram feitas comparações e cruzamentos de dados para verificar se houve mudanças no modo de ver o poema.

Assim, tal levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, nos últimos dez anos, em nível de pós-graduação, objetiva mostrar que o enfoque proposto por esta tese não foi abordado até então. O que se intenta é mostrar a presença de textos poéticos como leitura do professor e, em consequência disso, de que forma esse professor utiliza poemas em sala de aula. Para isso, apresenta-se, na seqüência, a metodologia de pesquisa utilizada para se chegar a esse fim.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Método e questões de pesquisa

Conforme Antônio Carlos Gil (1994), método deve ser considerado o caminho para se chegar a determinado fim. A partir dessa definição, o método científico deve ser visto como o conjunto de procedimentos adotados para se atingir o conhecimento. Tal processo, formal e sistemático, para que o método científico se desenvolva, é definido por Gil como pesquisa, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas por meio de procedimentos científicos. Todo processo de pesquisa social, que é assim definida por permitir a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social através da metodologia científica, envolve planejamento.

Embora não haja um modelo que apresenta, de forma sistemática, os passos a serem seguidos no processo de pesquisa, algumas etapas devem ser observadas. Após a formulação do problema e a construção das hipóteses, a

sucessão das demais fases parece ser o caminho mais lógico: à coleta e ao levantamento de dados seguem-se a sua respectiva tabulação, sua descrição e sua posterior análise e interpretação.

Consoante com tal abordagem, Marconi e Lakatos (2002) afirmam que a pesquisa deve partir de uma interrogação, que é o problema. Assim, ela deve responder às necessidades de conhecimento de um fenômeno. Várias hipóteses são levantadas, e a pesquisa vai confirmá-las ou torná-las inválidas.

Além disso, toda pesquisa deve estar baseada, de acordo com as autoras, em uma teoria que serve como ponto inicial para a investigação de um problema. A teoria, vista como instrumento de ciência, deve ser utilizada para conceituar os dados a serem analisados e, também, deve apoiar-se em fatos observados e provados, que resultam da pesquisa.

No caso particular deste estudo, o método utilizado é o hipotético-dedutivo, conforme definição de Gil, através do levantamento de informações coletadas em um grupo heterogêneo de professores, reunidos sob um critério comum: sua formação em Letras. A pesquisa parte de uma série de situações particulares – as experiências de leitura de cada professor – e, a partir desses casos concretos, deduz os fatores da formação desses leitores e a formação de um professor-leitor de poesia. Para isso, o procedimento mais indicado, seguindo, ainda, definição de Gil, é o método comparativo, com o objetivo de ressaltar as diferenças e similaridades entre as experiências dos professores.

Além da verificação dos fatores que interferem na formação do professor como leitor e, mais especificamente, se esse professor é ou não um leitor de poesia, objetivos centrais desta pesquisa, também são pertinentes outras

questões de pesquisa como: Qual é a capacidade que o professor tem de buscar textos poéticos e de selecioná-los segundo seus interesses? O professor conhece os locais em que poemas e/ou livros de poemas se encontram e frequenta os espaços mediadores de leitura? O professor sabe dialogar com poemas, posicionando-se crítica e criativamente diante deles? O professor sabe trocar impressões com outros leitores, fornecendo indicações de leitura? Qual o lugar dos poemas nas experiências de leitura dos professores? Como e com qual finalidade os professores utilizam poesia em sala de aula?

Para responder a essas perguntas e cumprir os objetivos desta pesquisa, foram aplicados dois instrumentos, que passam a ser descritos na seqüência juntamente com as demais etapas seguidas na elaboração do estudo que ora é apresentado.

3.2 Cenário da pesquisa

Santa Maria localiza-se em área de povoamento antigo. Conforme Lia Margot Dornelles Viero (2007), a cidade apresenta um processo de urbanização crescente motivado pelas potencialidades regionais. Município pólo da microrregião central do estado do Rio Grande do Sul, apresenta um importante diferencial voltado ao setor educacional, que o torna área de atração populacional.

Aristilda Rechia (1999), por seu turno, afirma que, considerando-se o aspecto fisiográfico, Santa Maria insere-se na região denominada Depressão

Central. A zona urbana, assentada sobre coxilhas, possui terrenos arenosos. Na parte norte, inicia-se o Planalto Meridional do Brasil, cuja denominação regional é serra.

Constituem a população santa-mariense os mais variados grupos étnicos. Aos portugueses e espanhóis, chegados no século XVIII, seguiram-se alemães, franceses, italianos, árabes, sírio-libaneses, judeus. Cada povo, trazendo consigo bagagem cultural e características de sua raça, como atesta Rechia, constitui-se no responsável pela formação da cidade de Santa Maria, contribuindo para seu progresso.

O censo realizado em 2000, pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), registrou mais de 243.000 habitantes em Santa Maria. A população flutuante, formada, principalmente, pelos estudantes que não residem na cidade fica em torno de 14.000. Essa população apenas faz parte do cenário santa-mariense no período escolar.

Considerando-se o contexto educacional, há que se destacar que em Santa Maria se situa a primeira universidade federal estabelecida em uma cidade do interior do Brasil, cuja data de criação remete a 14 de dezembro de 1960. A essa instituição de ensino superior seguiram-se outras privadas, tornando o município um importante centro educacional: UNIFRA – Centro Universitário Franciscano, FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria, ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, FASCLA – Faculdade Santa Clara, FADISMA – Faculdade de Direito de Santa Maria.

3.3 Descrição e instrumentos da pesquisa

Esta pesquisa propõe-se a analisar o universo cultural do professor com formação em Letras enquanto leitor de poesia. Foram considerados 21 indivíduos que atuam em escolas públicas e privadas da cidade de Santa Maria – RS, distribuídos no Ensino Fundamental (7 professores), no Ensino Médio (7 professores) e em ambos (7 professores). A formação acadêmica dos envolvidos delimita o universo pesquisado à área de Letras.

Para selecionar os sujeitos, optou-se pela amostragem por grupos. Uma vez que, para que se colham informações sobre um aspecto de um grupo numeroso, há a necessidade, de acordo com Marconi e Lakatos (2002), de investigar apenas uma parte dessa população ou universo. Assim, a partir dos resultados obtidos, referentes a essa parcela, deve ser possível inferir os resultados da população total, se essa fosse verificada. Com isso, conforme as autoras, conceitua-se universo ou população como o conjunto de seres que apresentam uma característica em comum; e a amostra deve ser entendida como uma parcela selecionada de tal universo.

A partir do universo ou população da pesquisa, que depende do assunto a ser investigado, a amostra que será submetida à verificação é determinada por uma técnica específica de amostragem. Neste estudo, optou-se pela amostragem por conglomerados ou grupos, já que a unidade de tal amostragem não é o indivíduo, mas o conjunto identificado. Na prática, os grupos são sorteados de forma aleatória e, em cada um, os indivíduos a serem pesquisados são, também, sorteados de forma aleatória. Vale ressaltar que, nesta investigação, o critério

comum que aproxima os sujeitos dentro do universo ou população é o fato de serem professores com formação em Letras e atuarem em escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio na cidade de Santa Maria – RS.

Assim, a partir de dados fornecidos pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE) e pela Secretaria de Município da Educação, sabe-se que em Santa Maria, na rede pública e privada, há 103 escolas de Ensino Fundamental, sendo 45 estaduais, 45 municipais e 13 particulares; 29 escolas de Ensino Médio, sendo 2 na rede federal, 16 na estadual e 11 na particular.

De um universo de 132 estabelecimentos de ensino, fundamental e médio, foram escolhidas, de forma aleatória, 10 escolas. O resultado foi a seleção de 4 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 4 de Ensino Médio e 2 de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Em cada instituição de ensino foram selecionados, também de forma aleatória, de 2 a 4 profissionais que se enquadravam num critério comum: formação em Letras. A partir dessa seleção, obteve-se uma amostra de 21 profissionais provenientes de escolas públicas e privadas, situadas em diferentes bairros de Santa Maria. Assim, esse processo de amostragem torna o grupo social questionado representativo para a pesquisa.

O método de trabalho adotado é a pesquisa de campo, mais adequada para a sua finalidade. Trata-se de pesquisa ligada a uma abordagem sociológica, uma vez que destaca a manifestação do sujeito envolvido, neste caso o professor, com o intuito de enquadrá-lo em um perfil de leitor. O enfoque não foi estritamente quantitativo, mesmo que dados estatísticos também tenham sido considerados. O sujeito pesquisado na sua função de leitor foi considerado na sua individualidade e diversidade, dentro das condições que o cercam.

Gilbert Mury, em *Sociología del público literário* (1974), destaca a necessidade de se valer de dados quantitativos para se chegar a uma investigação qualitativa, de forma que traços individuais e coletivos se manifestem ao mesmo tempo.

Esse método, no caso desta pesquisa, possibilitou o contato com o professor por meio de dois instrumentos: primeiramente, através de uma Ficha de Dados (Anexo 1); e, também, por meio de um questionário semi-estruturado com questões abertas (Anexo 2), o qual possibilitou ao pesquisador a informação necessária.

A coleta de dados, portanto, valeu-se de uma ficha de dados (Anexo 1), não identificada, preenchida pelos pesquisados. O instrumento apresenta itens explícitos e diretos para facilitar a compreensão e o preenchimento, sem a ajuda do pesquisador. Tais itens pedem informações como sexo, idade, naturalidade, estado civil, carga horária semanal, tempo de magistério e titulação acadêmica.

A segunda etapa da coleta de dados foi constituída de um questionário (Anexo 2) enviado aos professores, que o responderam por escrito. As 38 perguntas apresentadas estão divididas em sete (7) grupos, quais sejam: I- interesses e hábitos culturais, em que se pretende verificar a participação do professor, bem como de sua família, desde a infância, em atividades culturais como cinema e teatro e o contato com materiais de leitura; II- leitura na infância, a fim de perceber quais as leituras realizadas nessa época e apontar um responsável por estimular essa atividade; III- leitura na adolescência, para verificar quais as leituras que foram realizadas nessa fase e se foram significativas na vida do professor; IV- leitura na vida atual, a fim de identificar

quais as leituras realizadas nessa fase bem como a disponibilidade para entrar em contato com material de leitura; V- leitura de poesia na vida atual, em que se pretende verificar a posição ocupada pelos poemas nas leituras dos sujeitos e quais os aspectos por eles considerados importantes nesse tipo de texto; VI- relações com os livros de poesia, a fim de observar se o professor frequenta espaços mediadores de leitura, se conhece os locais em que os poemas se encontram e se se posiciona diante deles, fornecendo indicações de leitura; VII- trabalho com poemas na escola, a fim de averiguar a maneira e a finalidade com que os professores utilizam poemas em sala de aula.

Os professores que preencheram a ficha também responderam ao questionário e, após a conclusão dessa etapa, devolveram os instrumentos, a fim de que os dois fossem atribuídos à mesma pessoa, com vistas ao cruzamento dos dados obtidos. Os professores não foram identificados, devendo-se preservar a privacidade dos envolvidos na pesquisa. Durante a coleta de dados, os respondentes foram identificados por meio de um número (Professor 1 a 21), de acordo com a ordem em que os questionários foram devolvidos.

Dessa forma, através das respostas às 38 perguntas do questionário, pretende-se verificar o lugar da poesia nas experiências de leitura dos professores envolvidos, bem como se eles podem ser considerados ou não professores-leitores de poesia.

Para a tabulação dos dados, há aspectos objetivos e subjetivos provindos da ficha de dados e do questionário. As questões fechadas da ficha de dados podem ser quantificadas de modo mais fácil para a análise. Para a interpretação das questões abertas do questionário foram estabelecidas 3 categorias, de

acordo com o nível de ensino em que os 21 sujeitos envolvidos lecionam, a saber: a) Ensino Fundamental, com 7 integrantes; b) Ensino Médio, composta por 7 indivíduos; e c) Ensino Fundamental e Ensino Médio, formada por 7 professores.

A análise do material coletado teve enfoque qualitativo, buscando-se a especificidade dos casos individuais, embora os dados quantitativos também sejam considerados, sempre que necessários. O estudo das categorias anteriormente citadas não visa chegar a uma uniformização, mas à complexidade e à especificidade dos pontos levantados.

Os respondentes foram considerados individualmente como leitores e, num âmbito coletivo, dentro da categoria profissional a que pertencem – professores. Assim, verifica-se o lugar da poesia nas experiências de leitura dos envolvidos, de forma a poder designá-los ou não como professores leitores de poesia. Para a análise e interpretação dos dados foram levados em conta os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa, quais sejam, aqueles oriundos da sociologia da leitura e das teorias do texto poético.

4 LEITURAS DO PROFESSOR

4. 1 Interesses e hábitos culturais

Os professores que lecionam no Ensino Fundamental em Santa Maria (categoria “a”) são relativamente jovens (24 a 43 anos de idade), predominantemente pertencentes ao sexo feminino (dos 7 professores integrantes dessa categoria, 6 são mulheres). A formação acadêmica desses profissionais está entre a Graduação e a Especialização. Dos professores que realizaram cursos de Especialização (5 profissionais, o que equivale a mais de 70%), 2 o fizeram na área de Letras, os demais (3 professores), divididos entre Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Dos 7 professores, 4 são naturais de Santa Maria (o que equivale a aproximadamente 57% do total) e 3 provêm do interior (o equivalente a 42% aproximadamente).

Pelo exposto, observa-se que há a preocupação por parte desse grupo de professores com a qualificação profissional. Mesmo aqueles que não realizaram um curso de especialização na área de Letras, fizeram-no na área da Educação, o que comprova seu interesse em manter-se atualizados em relação à sua atuação. Quanto à proveniência, justifica-se a procura pela cidade de Santa Maria para a realização ou conclusão de seus estudos, ou, ainda, para o desenvolvimento de suas atividades docentes, pelo fato de que tal município, por situar-se na região central do estado do Rio Grande do Sul, recebe um grande contingente de pessoas com esse objetivo.

No que diz respeito às atividades culturais das quais as famílias dos professores participavam em suas cidades de origem, predominam os eventos populares, com caráter social, coletivo e festivo, como quermesses, shows e passeios, por exemplo. Em menor proporção, são citados eventos eruditos, como cinema e teatro. De um modo geral, era uma prática comum, por parte dos professores, acompanhar suas famílias a essas atividades durante sua infância, uma vez que, por haver valorização por parte dos pais, toda a família deveria participar. Por outro lado, a manutenção dessas atividades, desenvolvidas durante a infância, praticamente não existe na vida dos professores atualmente, pois somente parte de tais atividades ainda permanecem na comunidade.

Durante a infância, os professores foram, de uma maneira geral, estimulados a entrar em contato com materiais audiovisuais e de leitura, já que, segundo eles, havia interesse na aquisição de jornais e revistas, predominantemente, embora dois profissionais tenham citado livros e discos,

dentre os materiais acima referidos. Como exemplificam os seguintes depoimentos dos respondentes:

Tínhamos o mais importante estímulo: o do exemplo. Meus pais sempre foram grandes leitores (Professor nº 2).

Foi a minha mãe que comprou um livro de uma história de uma princesa que ficava presa numa torre. Eu li várias vezes e quando não lia, pedia pra alguém me contar (Professor nº 01).*

Tal situação exemplifica o que Arnold Hauser chama de instância de mediação, uma vez que é necessário haver “mãos” que façam com que os materiais de leitura cheguem até o leitor. Nesse caso, percebe-se que, segundo afirmação do grupo de professores, durante sua infância seus pais, principalmente, cumpriam a função de mediadores, o que comprova a importância da família ao proporcionar acesso à leitura e à cultura de um modo geral. Nesse contexto, considerando-se o ambiente letrado no qual os profissionais foram criados, deve-se observar que predominavam atividades grupais e orais.

Em relação aos professores que lecionam no Ensino Médio em Santa Maria (categoria “b”), sua faixa etária varia de 34 a 58 anos e os 7 integrantes dessa categoria pertencem ao sexo feminino. Considerando-se sua formação acadêmica, todas as profissionais concluíram um curso de Especialização e, desse total, 6 professoras (o equivalente a aproximadamente 85%) o fizeram na área de Letras (Língua Portuguesa e/ou Literatura Brasileira ou Portuguesa), e uma em Supervisão Escolar. Além disso, 3 profissionais realizaram um curso de

* A transcrição de todos os fragmentos das respostas dos questionários no corpo do trabalho não foi submetida à correção, conservando-se, assim, o texto original redigido pelos professores respondentes.

pós-graduação em nível de Mestrado, na área de Letras (o que equivale a aproximadamente 42% do total). Das 7 professoras, 3 são de Santa Maria, 3 de cidades do interior e uma é natural de Porto Alegre.

Assim como na categoria anteriormente descrita, observa-se nessa, também, o interesse por parte das professoras com a sua formação continuada. Percebe-se, diferentemente do grupo anterior, que quase a totalidade dos profissionais especializaram-se na área de Letras, provavelmente pelo fato de que a atuação no Ensino Médio assim o exija. Além disso, nota-se nesta categoria, igualmente, que há, frente ao grupo anterior, um avanço em relação à qualificação profissional em função do número de professores que concluiu um curso em nível de Mestrado.

As atividades culturais das quais as famílias das professoras participavam eram, de uma forma geral, eventos populares, como visitas a feiras, parques e circos. Há a referência, também, a atividades ligadas à Igreja, como missas e a participação no coral da entidade. Se comparados aos hábitos e interesses culturais dos professores do Ensino Fundamental, destacados anteriormente, as professoras do Ensino Médio citaram eventos eruditos, como cinema e teatro, em maior proporção, mesmo que, também nesta categoria, predominem as outras atividades já mencionadas. Por outro lado, diferente da categoria descrita anteriormente, a atividade de leitura, mesmo que com uma referência somente, aparece aqui como um hábito cultural vivenciado na infância.

Praticamente a totalidade das professoras acompanhava a família nas atividades culturais das quais participavam (o equivalente a mais de 85% das integrantes da categoria, uma vez que houve somente uma resposta negativa).

Isso porque, além do apoio, da valorização e do prazer demonstrado pelos pais, houve, também, o incentivo de vizinhos e da escola em alguns casos. Se, por um lado, as professoras destacaram que sua participação nos referidos eventos era uma forma de aprender e de entrar em contato com novas culturas, por outro, o fato de acompanhar a família dava-se, única e exclusivamente, por falta de opção, já que nas suas cidades de origem a oferta de atividades nesse âmbito era precária. Leia-se:

Tive o grande estímulo de minha mãe, que era professora em uma escola multi-seriada, então os livros entraram na minha vida antes mesmo da minha alfabetização (Professor nº 11).

Os meus pais liam e nos chamavam para ler com eles (Professor nº 17).

Diferente dos professores do Ensino Fundamental, as professoras do Ensino Médio costumam manter as atividades das quais suas famílias participavam na sua infância. Até porque havia o estímulo para que entrassem em contato com tais atividades e também a possibilidade de acesso a materiais como discos, jornais e livros nessa fase.

Ao considerar a categoria “c”, ou seja, os 7 professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em Santa Maria, observa-se que sua faixa etária varia de 31 a 63 anos, predominantemente pertencentes ao sexo feminino (são 6 professoras e 1 professor nessa categoria). A formação acadêmica desses profissionais está, basicamente, entre a graduação e a especialização, já que somente um professor concluiu um curso de pós-

graduação em nível de Mestrado (na área de Letras). Os professores que realizaram cursos de especialização equivalem a aproximadamente 83% do total da categoria; desses profissionais, 5 o fizeram na área de Letras (Língua Portuguesa e/ou Literatura Brasileira ou Língua Inglesa); uma professora realizou dois cursos de especialização, sendo um na área de Letras, referido anteriormente, e outro em Metodologia do Ensino Médio e Superior. Nessa categoria, 5 professores são de Santa Maria, uma é do interior e uma provém de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre.

Em relação às atividades culturais das quais as famílias desses professores tomavam parte, pode-se dizer que predominavam eventos populares, sem destaque para um ou outro tipo, uma vez que se percebe um equilíbrio no número de referências a tais atividades. Observa-se que, consoante com as categorias anteriormente citadas, nesta também aparecem atividades de cunho erudito, como cinema e teatro, porém, como já mencionado, em relação de igualdade com outros eventos.

Nessa fase, os professores costumavam acompanhar seus familiares nessas atividades, pois toda a família acompanhava já que fazia parte da educação, sendo, conforme observaram, algo “natural” de acontecer. Atualmente, os professores costumam manter a maior parte dessas atividades, mesmo que não as realizem com frequência.

Acerca disso, vale ressaltar o papel da família nesse processo, seja como o principal estimulador ao acesso a bens culturais, seja como responsável pelo primeiro contato dos professores com materiais de leitura. Tal constatação remete a Chartier (1992) quando propõe que, entre os séculos XVII e XVIII, a privatização

da leitura traz o livro para o círculo familiar ou de convívio próximo, tornando-o centro da sociabilidade ou companheiro da intimidade doméstica. O que Ariès (1992) chama de “grupos de convivialidade”, em que o livro tem um papel central. Tais grupos são constituídos de pessoas que, por um período de tempo, mantêm uma convivência próxima. O que pode ser exemplificado por meio das seguintes respostas dos professores:

Na escola, participava da hora da leitura na biblioteca e, em casa, meu pai incentivando a leitura, pela importância do saber e conhecer (Professor nº 21).

Em casa sempre fomos incentivados a ler. Depois, na escola, fui motivada a continuar essa atividade (Professor nº 20).

Os profissionais têm ciência de que havia o estímulo para que entrassem em contato com materiais como discos, jornais e revistas. Vale destacar que, em relação às categorias anteriores, os professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram os que mais citaram livros como parte integrante dos seus interesses e hábitos culturais durante a infância. Isso porque, nesta categoria, em função de os profissionais serem mais velhos, supõe-se que, exatamente por isso, tenham mais experiência, tanto profissional quanto de leitura.

4.2 Experiências de leitura

Os professores do Ensino Fundamental foram, de um modo geral, estimulados à leitura durante a infância. Mesmo que algum tenha recebido tal

estímulo somente através da escola ou que outros tenham sido pouco estimulados, há apenas uma manifestação negativa nesse sentido. Isso se deve ao fato de os membros da família terem sido os maiores estimuladores nessa fase, havendo a referência à figura da mãe, em primeiro lugar, seguida de tias e pais. Há, também, em menor proporção, a menção às professoras como sujeitos responsáveis pelo estímulo nessa época da vida dos profissionais. Leia-se o posicionamento a seguir:

Minha mãe foi sempre responsável por nos fazer ler e gostar das leituras, pois essa é uma paixão dela. Ela sempre procurou me deixar em contato com materiais que me pusessem a par das situações da atualidade, e a paixão pelo restante da leitura veio em conjunto (Professora 9).

Para que haja contato com as instâncias mediadoras, é preciso, de acordo com Pierre Bourdieu, ter-se acesso aos bens culturais. O fato de os profissionais terem sido estimulados à leitura em tal etapa de suas vidas deve-se à intervenção da família e da escola, proporcionando a aprendizagem dos códigos que permitem apreciar a arte de um modo geral. Conforme Bourdieu, a escola é considerada um dos mecanismos mais eficientes na manutenção do sistema de reprodução cultural e social.

Esses fatores possibilitaram que tais profissionais pudessem se identificar como leitores na infância. Em relação ao tipo de leitura realizada, há uma variedade de citações, todavia predominam os livros de histórias infantis como o tipo com o qual mais entraram em contato nesse período.

Durante a adolescência, os professores do Ensino Fundamental foram, também, estimulados à leitura, e a escola aparece como a principal incentivadora nessa época. No que diz respeito às leituras realizadas, elas eram variadas, com predomínio de livros, geralmente clássicos e indicados na escola, como *Dom Casmurro* e *O tempo e o vento*, por exemplo, embora também apareçam revistas, como *Veja*, e outras com temáticas voltadas para a faixa etária, como *Capricho* e *Atrevida*. Tal situação pode ser exemplificada com as seguintes observações de professores:

Foi um processo natural. Mantive o hábito. Aí já lembro de algumas leituras pedidas no colégio; leituras relacionadas com aulas, com avaliação. Líamos trechos nas aulas de português, em cada aula um capítulo. Eu gostava (Professor 3).

No primeiro grau nem tanto. Mas no segundo grau, sim. Depois que eu conheci o Romantismo comecei a ler bastante. A escola literária de que mais gosto é o Romantismo (Professora 1).

Isso porque, como atesta Escarpit (1969), a idade é um dos fatores pertinentes às circunstâncias de leitura. Conforme o autor, durante a adolescência o sujeito não dedica muito do seu tempo à leitura não-funcional, por causa de sua formação, de seus estudos. Além disso, atividades de lazer de outra natureza ocupam o tempo livre dos indivíduos nessa época da vida.

Ainda que dois profissionais tenham se manifestado de forma contrária, essas leituras realizadas foram significativas para suas vidas, uma vez que, conforme justificativas dos professores, elas apresentavam elementos que supriam algumas necessidades inerentes à fase da vida e, de certa forma, ajudaram a dar prosseguimento nas atividades de leitura.

Indagados acerca da leitura como parte integrante de suas atividades atuais, os professores mostraram que a leitura está presente no seu cotidiano. De uma forma geral, predominam leituras informativas, já que a referência a jornais, em primeiro lugar, seguidos de revistas, aparece em maior proporção do que outros materiais de leitura. Isso permite que os profissionais apontem tais leituras como significativas na sua vida, pois, além de viabilizarem a atualização, possibilitam reflexão e auxiliam no trabalho docente, conforme justificativas apresentadas. Leia-se:

Sobra pouco tempo pra esse tipo de leitura. Não leio nenhum livro na íntegra; às vezes pego algum livro pra reler, mas são livros de contos ou de poesias. Então leio um ou outro texto, uma leitura rápida (Professor 3).

Depende do meu estado de espírito. Tem dias que a poesia me cai muito bem; em outros um conto fantástico, mitologia grega ou um conto de amor, psicológico, etc (Professora 6).

Segundo Escarpit (1969), a atividade profissional e a situação familiar são fatores que determinam as circunstâncias em que o sujeito está disponível para a leitura. No caso desse grupo de professores, como há a predominância de leituras chamadas de informativas, comprova-se o que Escarpit, considerando os “momentos de disponibilidade para leitura”, classifica como “momentos de vazio irrecuperáveis” em que, conforme o autor, as leituras realizadas (horário das refeições ou de intervalo do trabalho) são leituras ágeis, como as de periódicos, por exemplo.

Embora tenham afirmado disponibilizar de pouco tempo para leituras fora das realizadas em relação à atividade profissional, os professores apresentaram

alguns títulos referentes a obras e/ou textos lidos recentemente. Observa-se que suas citações destacam leituras diversas, desde *best sellers* do momento, como *O código da Vinci*, por exemplo, até clássicos da literatura, como *Os sofrimentos do jovem Werther* e *Dom Casmurro*, passando por revistas como *Veja* e *Superinteressante*.

No que diz respeito à preferência por algum tipo de texto, percebe-se uma variedade, tanto de gênero quanto temática. Alguns professores afirmaram preferir textos que os façam refletir, enquanto que outros apontaram a preferência por textos que contêm fantasia. Em relação aos gêneros citados, há referência, de forma equilibrada, a romances, contos e poesia.

Impelidos a apontar obras que ainda pretendem ler, os professores apresentaram títulos variados, que vão desde os clássicos *Dom Quixote* e *As mil e uma noites*, até o atual *O caçador de pipas*, passando por obras que foram adaptadas para o cinema, como *As horas* e o recente *O diabo veste Prada*. Percebe-se que, pelos títulos citados, o percurso de leituras de tais profissionais é bastante heterogêneo, uma vez que, lado a lado, haja referência à narrativa precursora do romance moderno e a uma obra que consta em listas de livros mais vendidos na atualidade.

Em se tratando de adaptações para a teledramaturgia, há, também, uma referência à gaúcha Letícia Wierzchowski com a sua *A casa das sete mulheres*. Acerca de adaptações de livros a outros meios de comunicação, Escarpit (1969) comenta que essa é uma forma de fazer com que obras que circulam no chamado circuito culto atinjam um público que, de outra forma, não teria acesso a elas.

Ao mencionar a posição ocupada por textos em prosa nas suas leituras, os professores destacaram, em maior proporção, a preferência por crônicas. Chama a atenção tal resposta, uma vez que não há referência anterior a algum autor ou obra que se enquadre nesse gênero. Provavelmente por tratar-se de textos que exijam menos tempo de leitura, o contato com tal gênero se dê por meio dos jornais diários, o que, de certa forma, não obriga os professores a elegerem um autor representativo e, muito menos, precisem apontar uma obra. Isso porque sua leitura ocorre diluída com as demais seções dos jornais, não resultante de uma busca exclusiva por parte dos profissionais.

Em relação às professoras do Ensino Médio, todas receberam estímulo à leitura durante a infância e, assim como os professores do Ensino Fundamental, tal estímulo provém de membros da família, geralmente a mãe, embora aqui também haja uma referência à escola. Por isso, as 7 professoras dessa categoria intitularam-se leitoras nessa época da sua vida. Como parte integrante de suas leituras, predominam, de um modo geral, livros clássicos infantis, fábulas e contos. Há, também, a referência a obras específicas como *Pollyana* e *As aventuras do avião vermelho*, e a autores como Monteiro Lobato e Cecília Meireles. Títulos e autores que, tradicionalmente, povoavam o universo de leituras infantis em determinada época, levando-se em conta a faixa etária dos profissionais dessa categoria.

Aqui se confirma, novamente, a importância da intervenção dos mediadores de leitura, de forma que as obras puderam chegar até as mãos desses leitores e, além disso, que tal instância possibilitou a manutenção da

atividade de leitura nessa época da vida dos profissionais. Exemplifica-se tal observação com as seguintes respostas:

Sempre tive livros de história e alguém contando histórias, contos de fada, enfim. Acho que minha mãe foi a maior incentivadora (Professora 7).

Livros de histórias infantis; não lembro o nome, mas era um livro grosso com uma história comprida que minha mãe lia por capítulos (Professora 4).

Observa-se que, nessa fase da vida, de acordo com as manifestações dos respondentes, a leitura possui um caráter encantador e fantasioso, ainda mais quando levada a conhecer pela figura materna.

Ao se considerar a adolescência, as professoras contam que receberam estímulo à leitura e, mesmo que às vezes fosse uma leitura por cobrança, ela era freqüente nessa fase. Diferente da categoria anterior, as professoras do Ensino Médio mostram que o estímulo vinha, de modo equilibrado, de casa e da escola. As leituras realizadas eram diversificadas, predominando livros, apontados somente como “clássicos”, ou referência feita ao autor, como Sidney Sheldon e Mme. Dely, ou apresentando títulos de obras, como *A casa das quatro luas*, ou a coleções, como *Vaga-lume*. Na seqüência, apareceram revistas juvenis, revistas de moda e fotonovelas como leituras realizadas na adolescência. Há que se observar que as leituras apontadas são condizentes com a fase vivida, resultado de buscas pessoais, provavelmente, considerando-se que, em sua maioria, trate-se de leituras de lazer.

Tais leituras foram, de maneira geral, significativas na vida das professoras. Entre suas justificativas, notam-se percepções diferentes acerca da contribuição das leituras adolescentes para a manutenção desse tipo de atividade. Se, por um lado, houve quem apontasse suas leituras como sinônimo de passatempo somente, por outro, elas contribuíram para o crescimento pessoal e despertaram a sensibilidade. Há, ainda, quem considere que essas leituras fizeram com que tomasse gosto por essa prática e a fizesse seguir lendo pelo prazer ou pela curiosidade. Essa constatação remete ao que Escarpit (1974) considera um dos processos de formação do leitor, uma vez que tal circunstância pode tornar o indivíduo conhecedor ou consumidor de literatura. Leia-se:

Tive que ler para o colégio. Eu amei o *Conto de escola*, do Machado de Assis; *Dom Casmurro* também; *O cortiço*, do Azevedo, de que gostei muito. Li bastante no colégio, mas não lembro de todos (...) Eu lia porque gostava, não por cobrança (...) (Professor nº 1).

De acordo com o comentário do respondente, nota-se que mesmo as chamadas leituras por obrigação ou por indicação podem contribuir para que o leitor passe a buscar materiais de leitura por conta própria, partindo-se de suas preferências, sendo capaz, então, de fazer escolhas.

Sobre a leitura como atividade presente na sua atualidade, as professoras do Ensino Médio responderam afirmativamente a essa questão, apontando uma diversidade de títulos e materiais de leitura, sem a predominância de algum em especial. Realmente, a variedade apresentada permite que se dividam as referências por temática, como educação, espíritas e de auto-ajuda, por exemplo, e por autores, como Lya Luft e Martha Medeiros. Há, ainda, quem tenha

destacado títulos de obras do momento, como *Quem mexeu no meu queijo* e *O monge e o executivo*, e quem fez referência à necessidade de realizar releituras, principalmente de clássicos da literatura brasileira, para seu trabalho em sala de aula. Em menor proporção, mas também referidas, aparecem revistas de arte e de cultura como objetos de leitura por parte dessas professoras na atualidade.

Ao se relacionar essas observações com o estudo sociológico da obra literária, retoma-se Escarpit (1974) quando diz que, dentro desse enfoque, o valor estético do texto não é o principal, uma vez que se pode considerar leitura tanto uma obra clássica quanto um *best seller* do momento. Além disso, tais leituras apresentam uma unidade dentro da história desses leitores em um período específico de suas vidas, mesmo que o valor das obras como literatura seja questionável, conforme propõe Escarpit. Ainda sobre isso, como mostra Jöelle Bahloul, um leitor pode ser considerado um grande leitor literário se esse leitor entra em contato com livros clássicos, ou com *best sellers*, uma vez que a autora não considera a valorização da obra ao estabelecer tal critério.

Todas as profissionais pertencentes a essa categoria afirmaram que suas leituras atuais são significativas, pois elas não só melhoram seu desempenho no trabalho, como também permitem uma maior compreensão da sociedade e da vida de um modo geral. Percebe-se, também, que para algumas professoras tais leituras aumentam o conhecimento e as mantêm atualizadas. Conforme manifestação de uma das professoras, as leituras que realiza são tão significativas que, se não as realizasse, não se sentiria produzindo.

As professoras do Ensino Médio afirmaram ter tempo para realizar leituras fora das relacionadas com o trabalho, mesmo que haja a alegação de que o

tempo seja pouco ou não suficiente. Como leituras recentes, há uma grande variedade de títulos apresentados, englobando, principalmente, autores da atualidade, como é o caso dos gaúchos Luís Fernando Veríssimo, Martha Medeiros e Lya Luft. Além desses, há referências, também, a Chico Buarque, Milton Hatoum e Mia Couto.

Em termos de preferência por algum tipo de texto, há, conforme citações das professoras, o predomínio de textos em prosa, incluindo, entre gênero e temática, contos, crônicas, romances, espíritas e de auto-ajuda, o que, de certa forma, determinou a referência às obras que ainda pretendem ler. Entre os títulos apresentados, constam autores clássicos como Marcel Proust, James Joyce, Gabriel García Márquez e José Saramago. Há referências, também, a Luiz Antonio de Assis Brasil e Rubem Fonseca, de um lado, e Zíbia Gasparetto, de outro.

No que diz respeito à posição ocupada por textos em prosa nas suas leituras, consoante com os autores e títulos recentes, referidos anteriormente, predominam crônicas e contos, em igual proporção, nas citações das professoras do Ensino Médio. Além disso, uma professora destacou que há uma relação de igualdade entre a forma dos textos por ela lidos, e outra afirmou que lê todos os tipos de textos.

Ao se considerar os 7 professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, percebe-se que há uma unanimidade no quesito estímulo à leitura na infância, já que todos reconhecem que foram estimulados nessa fase. Consoante com as outras duas categorias já descritas, tal estímulo provém, também, de membros da família, em que a figura materna lidera as referências,

seguida de uma menção aos pais como estimuladores. Nesse item, apareceu uma citação de professoras como sujeitos responsáveis por estimular a leitura na infância e, de acordo com uma professora, ver outras pessoas lendo, nessa época, foi o seu maior estímulo.

De qualquer forma, houve a intervenção de instâncias mediadoras para que a leitura acontecesse. Observa-se que a família e a escola, como sugere Bourdieu (1982), aparecem aqui como mecanismos eficientes na reprodução e distribuição do capital cultural. Verifica-se tal situação através das seguintes respostas dos professores:

Minha mãe foi e continua sendo uma grande leitora, então o fato de vê-la sempre com livros acabava estimulando (Professor nº 11).

Em casa continuava. Nessa época teve a influência da escola também (Professor nº 16).

Em função disso, os profissionais afirmaram terem sido leitores durante sua infância. Nesse período, entraram em contato com materiais de leitura diversificados, predominando livros de histórias infantis, como *Joãozinho e Maria*, *O mágico de Oz* e livros dos Irmãos Grimm, por exemplo. Foram citadas, também, as coleções *Vaga-lume* e *Cachorrinho Samba*, além de menções a revistas e à *Seleção em prosa e verso*, de Alfredo Clemente Pinto.

Em relação à adolescência, os professores mostraram que também foram ali estimulados a ler e, dentre as leituras realizadas, uma variedade de referências foi apresentada, levando-se em conta diferentes aspectos. Houve citações de gêneros, quando os professores apontaram romances em geral como objeto de

leitura; de temática, ao mencionar livros de aventura; e, ainda, pela finalidade da leitura que deveria ser realizada ao citar “livros do colégio”. Além disso, vários autores foram referidos, numa lista que vai de Fernando Pessoa a Maria Clara Machado, passando por Monteiro Lobato, Erico Verissimo, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes. Mas nem só a leitura literária esteve presente na vida dos professores durante a adolescência, uma vez que revistas voltadas para a idade também foram citadas como objeto de leitura nessa fase.

Mais uma vez, a totalidade dos professores pertencentes a essa categoria (Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi unânime ao considerar as leituras realizadas durante a adolescência como significativas para a sua vida. Como justificativas para tal posicionamento, alguns profissionais afirmaram que a aquisição do gosto pela leitura teria surgido nessa época, enquanto que outros alegaram que houve o desenvolvimento de habilidades por meio dessa prática. Há ainda, quem tenha, através da leitura, entrado em contato com coisas da idade e aumentado o seu universo de buscas. Um profissional comentou que tais leituras teriam influenciado o gosto em escrever poemas.

Há que se considerar que critérios como a formação do gosto literário e as preferências do público, a partir de aspectos como idade e profissão, são investigados pela sociologia da leitura, conforme Escarpit (1969). Com base nas colocações dos professores, percebem-se as motivações de tais profissionais para a leitura nessa fase da vida. Exemplifica-se a situação descrita por meio das respostas a seguir:

Nessa época eu já procurava por minhas próprias pernas. Junto com a leitura veio o teatro; montávamos peças (Professora 4).

Tive a sorte de procurar amigos que gostavam de ler. Assim continuei a fazer o trajeto da leitura, com contos e poesia. Sou uma apaixonada por contos e lirismo (Professora 6).

Pode-se dizer que a leitura faz parte das atividades dos professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Uma infinidade de materiais é apontada por esses profissionais como objetos de leitura na atualidade. Divididos, por alguns, entre leitura de trabalho e de estudo, como livros ligados à área de Letras, sobre Educação, sobre Gestão, relacionados à Psicologia, de um lado, e leituras informativas, como jornais e revistas de arte e de cultura, de outro. Há, também, a referência à leitura literária e, nesse aspecto, a diversidade de autores também é grande. São mencionados Machado de Assis, Caio Fernando Abreu, Luís Fernando Veríssimo e Cíntia Moscovich, na prosa, e Mario Quintana, Paulo Leminsky e Florbela Espanca, na poesia.

Essas leituras são, sem dúvida, significativas na vida dos profissionais, uma vez que, conforme justificativas por eles apresentadas, elas fazem com que se mantenham atualizados, se posicionem diante da vida, colocando-os em contato com várias situações. Além disso, há quem tenha destacado que tais leituras abordam assuntos referentes ao seu trabalho e ligados ao que estão pesquisando no momento, o que Bamberger (2001) chama de leitura “utilitária”. Para um profissional, suas leituras incitam à criação literária.

Mesmo assim, dois professores alegaram ter pouco tempo para realizar leituras fora das relacionadas com a atividade profissional. De uma maneira geral, esse tempo existe e permite que sejam concluídas leituras de obras de autores

como Clarice Lispector, Caio Fernando Abreu, Garcia Lorca, Balzac, Rubem Alves, entre outros.

Vale lembrar que, de acordo com Escarpit (1969), entre os momentos de disponibilidade para a leitura, é nas “horas livres regulares”, como após o almoço ou antes de dormir, que se realizam as leituras mais sólidas. Conforme referências dos professores, mesmo tendo pouco tempo, o sujeito leitor está disponível para realizar o ato de leitura, como propõe Escarpit.

Como foi possível perceber, através da menção aos autores lidos pelos professores atualmente, a preferência por algum tipo de texto, em relação ao gênero, recai, basicamente, sobre contos e poesia, seguidos de crônicas. Sob outro aspecto, há quem tenha destacado preferir as histórias reais, os textos de caráter subjetivo ou, ainda, aqueles que revelam um trabalho inovador com a linguagem.

Em relação às obras que ainda pretendem ler, os profissionais destacaram títulos como *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro, *Água viva* e *A maçã no escuro*, de Clarice Lispector, por exemplo. Houve, também, a referência a Julio Cortazar e a Caio Fernando Abreu, sem a especificação de alguma obra em especial desses autores. Além disso, houve menção ao *O código da Vinci* como livro ainda a ser lido por um professor.

Indagados sobre a posição ocupada por textos em prosa nas suas leituras, os professores pertencentes à categoria Ensino Fundamental e Ensino Médio apontaram o seguinte: crônicas de jornal vêm em primeiro lugar, seguidas de contos. Todavia, com igual número de referências a crônicas, também houve

quem registrasse que os textos em prosa ocupam o segundo lugar nas suas leituras.

Nota-se que nessa categoria, diferente da categoria “a”, ou seja, os professores que lecionam no Ensino Fundamental, há referência a crônicas com a especificação do meio através do qual esses profissionais entram em contato com tal tipo de texto. Aqui os professores mostram que a busca por esses textos ocorre de maneira efetiva, uma vez que referiram jornal como local em que as crônicas que lêem são publicadas.

Na seqüência, passa-se a observar a familiaridade e o contato que os professores têm com os textos poéticos, bem como de que forma os utilizam em suas atividades em sala de aula.

5 TEXTOS POÉTICOS COMO LEITURA DO PROFESSOR

5.1 Relações com a poesia

A respeito da posição ocupada por textos poéticos nas suas leituras, os professores do Ensino Fundamental demonstraram preferência pela prosa, embora haja, mesmo que em menor proporção, manifestações no sentido de situar a poesia numa relação de proximidade com esse leitor. Além disso, observações como não ter lido textos poéticos ultimamente ou a ciência de geralmente ler pouco esse tipo de texto, também foram relatadas. Há, ainda, quem reconheça que realiza leituras de prosa e de poesia de maneira igual.

Com isso, percebe-se, de uma maneira geral, o desconhecimento por parte de tais profissionais em relação ao tipo de texto em questão. Uma vez que não há domínio dos elementos, tanto estruturais quanto temáticos, pertinentes à poesia, torna-se mais acessível a leitura de textos em prosa talvez por ser um gênero mais conhecido ou mais próximo desse grupo de professores. Todavia, como

referido anteriormente, há, mesmo que em menor proporção, alguns profissionais que realizam leitura de poesia tanto quanto de textos em prosa.

Mesmo assim, todos os professores dessa categoria apontaram o nome do seu poeta preferido. Em primeiro lugar aparece Mario Quintana, com a justificativa de ser ao mesmo tempo simples e suave. Depois, com igual número de referências, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes, seguidos de Castro Alves, Olavo Bilac, Augusto dos Anjos e Fernando Pessoa. Com o exposto, os professores dessa categoria, ao manifestarem suas preferências, revelaram o acesso, quando há, a poetas brasileiros, em sua maioria. Todos os citados, outrossim, são poetas de língua portuguesa.

Ressalte-se o fato de que os poetas referidos, por pertencerem a épocas distintas e, conseqüentemente, por apresentarem características e temáticas diferentes, satisfazem leitores com diferentes vivências e experiências de leitura. Um leitor de Olavo Bilac, por exemplo, por reconhecer, principalmente, o rigor formal cultivado pelo autor, teria maior resistência em admirar um texto de Drummond, e vice-versa. Da mesma forma, o professor que destacou sua predileção por Fernando Pessoa, certamente não tem Augusto dos Anjos na sua lista de preferências, uma vez que o seu vocabulário é bastante diferente.

Identificar um poeta preferido não indica que o professor tenha, efetivamente, lido algum livro de poemas na atualidade. Fato que se comprovou no momento em que os profissionais precisaram citar o nome de alguma obra poética lida recentemente. *Mensagem*, de Fernando Pessoa, “antologias” de Mario Quintana e referência a Ana Maria Machado apareceram como leituras recentes, todavia foi possível perceber, de acordo com as observações feitas, que

alguns professores não costumam ler livros de poemas na íntegra, enquanto que outros afirmaram não fazer leituras específicas. Há que se considerar, também, aqueles que asseguraram não ter entrado em contato com esse tipo de leitura nos últimos tempos.

A partir dos nomes dos poetas citados anteriormente, houve a possibilidade de observar o tipo de poesia preferido pelos professores, o que se tornou evidente após suas manifestações nesse sentido. De um modo geral, os profissionais privilegiam, utilizando suas próprias considerações, poesias que retratam o íntimo, que falam dos sentimentos e da vida.

Dessa forma, tais afirmações remetem ao ensaísta português Carlos Reis quando aborda a interiorização como uma das propriedades fundamentais da lírica. Em tais comentários, Reis afirma, consoante com as citadas preferências dos professores, que a interiorização é uma tendência egocêntrica própria do sujeito poético, favorecendo a configuração de um mundo íntimo. Leia-se os depoimentos dos professores:

Não tenho um poeta determinado. Gosto dos parnasianos pelo seu lirismo, ritmo e linguagem, e de Mario Quintana pela sua simplicidade nos temas do cotidiano (Professor nº 21).

Fernando Pessoa. Pela genialidade em dividir-se em outros diferentes entre si e criar uma obra instigante e reveladora a cada leitura (Professor nº 18).

Ao apontar o que é mais importante na poesia, os professores destacaram as idéias como elemento principal, seguidas das imagens. Além desses, as rimas e o ritmo, em menor proporção, também foram referidos como importantes nesse

tipo de texto. Para um professor somente, a associação de todos esses elementos é o que deve ser considerado como importante na poesia.

De um modo geral, os profissionais reconhecem os elementos constituintes do texto poético. No momento em que precisaram identificar o que, no seu ponto de vista, deve ser considerado mais importante no tipo de texto em questão, demonstraram saber discernir tais elementos. Assim, ao destacarem o ritmo como mais importante na poesia, os professores levaram em conta os elementos da pronúncia, como propõe Tomachevski ao comentar que todos os elementos pronunciados podem ser fatores do ritmo.

Todavia, como anteriormente exposto, a maior parte dos professores apontaram como mais importantes em um texto poético as idéias e as imagens. Sobre o último elemento, recorre-se a Ana Maria Lisboa de Mello quando afirma que é no espaço textual que a imagem ganha sentido. Além disso, Mello propõe que em um texto poético as imagens são selecionadas e revificadas de acordo com as estruturas do imaginário do leitor, o que pode explicar, conforme a pesquisadora, a pluralidade de leituras possíveis do texto.

Questionados acerca do livro de poemas que mais os teria marcado, dos 7 professores que integram essa categoria, somente 4 apontaram um título, 2 afirmaram nunca ter lido na íntegra um livro com textos desse tipo e um disse não ter um título específico a apresentar. *Para viver um grande amor*, de Vinícius de Moraes, *Corpos*, de Carlos Drummond de Andrade, *Eu*, de Augusto dos Anjos, e *Mensagem*, de Fernando Pessoa, foram os livros de poemas citados pelos professores. Dentre as justificativas para tais escolhas estão a percepção de que a poesia pode falar sobre algo que não está distante, por falar sobre algo que

agonia o ser humano ou, simplesmente, por ser prazeroso realizar esse tipo de leitura.

Ao comentar a percepção de que a poesia pode falar sobre algo que não está distante como justificativa para a escolha de um livro de poemas marcante em sua vida, a posição do professor remete ao que Merquior chamou de imitação de estados de ânimo, cuja finalidade é a transmissão de um determinado conhecimento sobre verdades humanas universais por meio de um discurso organizado. Tal comentário pode ser exemplificado com depoimentos dos professores. Leia-se:

Aquela que aborda temas do cotidiano, sem muita regra, mas com profundidade, que faça a gente parar e refletir (Professor nº 07).

A que fala dos sentimentos e da vida (Professor nº 08).

Além disso, caso tivessem que escolher o poema de suas vidas, 2 professores não saberiam qual apontar, enquanto que *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar, *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões, *Ausência*, de Carlos Drummond de Andrade, *Retrato*, de Cecília Meireles, e *Mar português*, de Fernando Pessoa, foram mencionados pelos demais professores pertencentes a essa categoria.

Verifica-se, com isso, que os títulos apontados como poemas prediletos abarcam diferentes temáticas em função de os autores pertencerem a épocas distintas. Além disso, há, aqui, consonância com as afirmações dos respondentes ao mencionarem o que consideram mais importante em um texto poético, informações já referidas. As imagens poéticas proporcionadas pela leitura de *Mar*

português, por exemplo, justificam a manifestação dos professores nesse sentido. Da mesma forma, apontar o ritmo e a rima como elementos importantes de um poema justifica a escolha de *Traduzir-se* e de *Amor é fogo que arde sem se ver* como poemas preferidos por esses professores.

Provavelmente, o contato com tais leituras tenha sido resultado de buscas realizadas pelos profissionais, uma vez que a maior parte deles apontou as bibliotecas como locais em que encontram livros de poemas. Em segundo lugar, são citadas livrarias e a própria casa dos professores. Há que se mencionar, também, que alguns professores afirmaram não procurar, de modo algum, esse tipo de publicação. Em se tratando disso, grande parte desses profissionais manifestou o desejo de encontrar poemas veiculados em jornais e revistas. Merece comentário, ainda, o posicionamento de um professor que gostaria de encontrar poemas publicados em lugares que causassem surpresa, como sacolas de supermercados e pacotes de presentes, por exemplo.

O fato é que, de tal forma, os profissionais demonstraram que, na verdade, não buscam e não conhecem os locais em que a poesia circula. Uma vez que publicadas em sacolas de supermercados, por exemplo, proporcionariam uma leitura eventual que, provavelmente, atingisse um outro público leitor, talvez não habituado a entrar em contato com esse tipo de leitura, o que não condiz com as buscas e/ou escolhas que deveriam ser realizadas por professores. Todavia, tal situação demonstra a cobrança por parte desse profissional em ter acesso à poesia no cotidiano.

Por outro lado, se o assunto for a indicação de livros de poemas, 5 dos 7 professores que fazem parte dessa categoria afirmaram não receber nenhuma;

um comentou que dificilmente recebe e um apontou os seus docentes da universidade como responsáveis por alguma indicação, mesmo que não atual. Todavia, quando o professor faz uma indicação a alguém, são os seus alunos que as recebem, mas isso acontece levando-se em conta 4 profissionais somente, enquanto que os outros 3 não costumam indicar livros de poemas a alguém. Leia-se:

Eu falo para as pessoas das minhas preferências. Falo para os meus alunos (Professor nº 01).

Sempre que leio uma obra de que gosto, costumo indicar a todas as pessoas que sei que apreciam a leitura e a algumas que raramente lêem. Aos alunos as indicações são mais freqüentes e não apenas as que o programa de aulas prevê e exige (Professor nº 11).

Tal constatação permite uma dedução: se o professor não faz indicações de leitura de poemas, esse mesmo professor não os utiliza em sala de aula e tampouco entra em contato com esse tipo de texto. Essa observação leva em conta que somente 4 profissionais (dos 7 que integram a categoria) dizem indicar a leitura de poemas aos seus alunos, o que demonstra sua familiaridade com esses textos.

Estimulados a comentar os fatores que possam tê-los afastado da leitura de poesia, os professores do Ensino Fundamental apresentaram diferentes justificativas. O fato de realizar um trabalho burocrático atualmente, como junto à Direção ou à Supervisão da escola em que atua, e o pouco tempo para ler coisas fora das leituras de trabalho foram apontados como prováveis causas para tal

afastamento. Além disso, a subjetividade e a dificuldade de entendimento de um texto no qual ela está presente podem ser, também, passíveis de afastar um professor da leitura de poesia, de acordo com observações deles próprios. Pode ser apontado como fator, ainda, conforme manifestação de um professor, o fato de ele não ler tanto esse tipo de texto quanto gostaria. Exemplifica-se tal comentário com os seguintes depoimentos de professores:

Algumas são complicadas (professor nº 17).

Talvez pelo fato de a maioria deles falarem de coisas que não conheço; de serem de difícil entendimento (Professor nº 15).

Essa tendência subjetiva apontada pelos professores como provável fator de afastamento da leitura de poesia remete a considerações de Carlos Reis. Conforme o ensaísta, no discurso da poesia privilegiam-se formulações fundamentadas numa visão subjetiva das coisas e dos seres. Tais formulações, através de registros simbólicos, imagísticos e metafóricos, tornam complexa a leitura de textos poéticos, uma vez que, de acordo com Reis, os sentidos daí provindos decorrem de associações somente válidas no contexto de um universo poético determinado.

As professoras do Ensino Médio, por sua vez, ao situarem a posição ocupada por textos poéticos nas suas leituras, fizeram diferentes considerações. Enquanto que algumas afirmaram ler de maneira igual todos os tipos de textos, outras comentaram que a poesia fica em segundo lugar nas suas leituras. Do total de profissionais que fazem parte dessa categoria, somente uma admitiu não ler tal tipo de texto.

Comparada à categoria anterior, percebe-se que esse grupo de professores tem mais contato com textos poéticos. Em virtude de lecionarem no Ensino Médio, provavelmente haja a necessidade de, pelo menos para a maioria dos profissionais, realizarem leituras de diferentes tipos de textos pela exigência dos programas das componentes curriculares, uma vez que seus alunos devem ser preparados para prestarem concursos vestibulares. Mesmo assim, há professores (uma referência, nesse caso) que não lêem poemas e, vale o comentário, há professores que, na verdade, não lêem texto nenhum, contentando-se, possivelmente, com os resumos que trazem os livros didáticos.

Apesar disso, praticamente a totalidade das professoras apontou o nome do seu poeta preferido. Com igual número de indicações, apareceram Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Mario Quintana, seguidos de Adélia Prado, Pablo Neruda e Cecília Meireles. Dentre as justificativas para essas escolhas estão a universalidade dos temas, a riqueza da linguagem, a ironia, a sensibilidade ao retratar o cotidiano e a possibilidade de proporcionar a reflexão do leitor. Posição divergente às demais foi a da professora que afirmou não conhecer autores de poemas, provavelmente por não ler esse tipo de texto, conforme constatação feita anteriormente. O que pode ser verificado por meio das considerações dos professores:

Fernando Pessoa, por que o trabalho dele faz a gente refletir muito; mexe com a gente (Professor nº 05).

Aqui Drummond, pela simplicidade e temática. Sempre atual. Mario Quintana, pela ironia; Fernando Pessoa é interessante (Professor nº 07).

Carlos Drummond de Andrade e Mario Quintana ocupam a mesma posição na minha preferência; o primeiro pela universalidade dos temas e versos geniais; o segundo pelo estilo e simplicidade de sua poesia, além do carisma que transmite (Professor nº 11).

Diferente da categoria anterior, um maior número de obras poéticas foi citado pelas professoras do Ensino Médio como lidas recentemente. Além da quantidade, percebe-se, também, a variedade de autores e estilos de poemas destacados. Fazem parte dessa relação *A poesia reunida*, de Adélia Prado, *Palavra mágica*, de Ricardo Silvestrin, *As solas do sol*, de Fabrício Carpinejar, *Poesia reunida*, de Martha Medeiros, *Obra poética IV*, de Fernando Pessoa, *Obra completa* de Lila Ripoll, *Obra completa*, de Prado Veppo, e *As uvas e o vento*, de Pablo Neruda. Há referência, ainda, sem especificação do título, ao “último livro da Lya Luft” e, consoante com as constatações que já haviam sido feitas, ratificou-se a posição da professora que não lê poemas. Observa-se, com tais referências, que predominam poetas de língua portuguesa e, ainda, outro dado relevante é a presença superior de autores rio-grandenses entre os nomes citados pelos profissionais. Além disso, a maior parte dos autores citados enquadram-se dentro da literatura contemporânea, o que denota uma preferência por autores da atualidade por parte das professoras dessa categoria.

De acordo com os títulos acima referidos, as professoras justificaram suas preferências para tais escolhas, entre elas estão menções aos aspectos formais e temáticos como, por exemplo, as poesias que abordam temas cotidianos, as poesias com temática social e psicológica, as que proporcionam reflexão e as que revelam o trabalho com a linguagem e a preocupação com a construção do texto. Ao se levar em conta as últimas justificativas citadas, recorre-se a Merquior

quando propõe que a criatividade do poeta está no como ele diz e não no que ele diz.

Para as profissionais do Ensino Médio, predominam as idéias como elemento mais importante na poesia, seguidas de, com igual número de escolhas, imagens e ritmo. Conforme algumas professoras, a associação desses elementos é o que deve ser destacado como mais importante na poesia. Leia-se:

As imagens e as idéias; a rima, o ritmo e as repetições são os elementos que estruturam muitas vezes as imagens e as idéias (Professor nº 07).

As idéias são o mais importante, mas associam-se aos outros tópicos (professor nº 09).

Os profissionais que destacaram a associação dos elementos como importante na poesia demonstraram conhecimento técnico e experiência de leitura desse tipo de texto. Sobre isso, retomam-se considerações de Jakobson ao afirmar que a lírica se concretiza na maneira como a linguagem do poema organiza os elementos sonoros, rítmicos e imagéticos. Além disso, o resultado da união desses elementos é a poeticidade da linguagem que Jakobson denominou função poética.

Das 7 professoras que compõem essa categoria, 3 apresentaram o título de um livro de poemas que as teria marcado, 2 afirmaram não lembrar algum nome, uma disse não ler livros de poemas na íntegra e uma admitiu não ter um livro a considerar segundo esse aspecto. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, de Manoel de Barros, *O aeronauta*, de Cecília Meireles, e *Antologia poética*, de

Mario Quintana, foram os títulos citados pelas profissionais. Diferente da categoria anterior, somente 2 professoras expuseram justificativas para suas escolhas, quais sejam, a riqueza da linguagem, em relação à obra de Manoel de Barros, e por abranger o melhor de sua poesia, no que diz respeito à antologia de Mario Quintana.

Com isso, comprova-se o que anteriormente havia sido citado pelas profissionais. Já que as idéias, para elas, é o elemento mais importante a ser observado em um texto poético, *O aeronauta*, por exemplo, atende a tal necessidade.

Ao considerar a referida “riqueza da linguagem”, Carlos Reis atesta que um poema lírico institui um ato comunicativo que pode ser considerado exigente. Além disso, segue Reis, também é importante observar, na poesia, o sentido de libertação do idioma que permite uma “modelação poética”, que vai além do usual do sistema lingüístico, autorizando a descoberta de outros sentidos.

Ao escolherem o poema de suas vidas, 3 professoras apontaram *Mar português*, de Fernando Pessoa. *Amar*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Confesso que vivi*, de Pablo Neruda, foram os outros poemas citados. Há, também, uma referência a Cecília Meireles, porém sem um título específico.

Indagados acerca do local em que encontram livros de poemas, as professoras destacaram, em primeiro lugar, livrarias. Também houve referência a bibliotecas e à internet. Do total de profissionais dessa categoria, 2 delas afirmaram não procurar tal tipo de leitura. Todavia, a maior parte das professoras gostaria de encontrar poemas publicados em jornais e revistas.

Aqui também, como na categoria anterior, os profissionais demonstraram, de um modo geral, não conhecer os locais em que os poemas são publicados ou, ainda, comprovaram que não os buscam. Mesmo que haja referências a bibliotecas e livrarias, a maioria destacou o desejo de ler poemas em jornais e revistas. Sobre isso, duas considerações são pertinentes: 1ª) por conhecerem e entrarem em contato com livros de poesias, tais profissionais gostariam de ver poemas publicados nesses outros meios como forma de difundir sua leitura a camadas da população que não têm acesso de outra maneira, ou que não fazem uma busca específica; 2ª) tais profissionais, por não lerem poemas, prefeririam defrontar-se com esse tipo de texto diluídos dentro dos citados veículos de comunicação, o que possibilitaria que não os buscassem de outra forma ou que não houvesse a necessidade de buscá-los.

Em se tratando de indicações de livros de poemas, quando há, ela se dá pelo intermédio de colegas, amigos, revistas e algum programa de televisão. Caso a professora precise indicar algum livro de poemas, são os seus alunos, em maior proporção, que as recebem, seguidos de colegas e amigos. Diferentemente da categoria anterior, parece que esses profissionais têm mais interesse na indicação de livros de poemas. Além de seus alunos, que necessitam de indicação de leitura e, obviamente, seus professores têm a obrigação de assim proceder, seja para atividade de leitura referente a conteúdos trabalhados em aula, seja para leitura em si, colegas e amigos também costumam receber alguma indicação por parte desses profissionais. Leia-se:

(...) indico a colegas e amigos também. E, é claro, aos alunos (Professor nº 20).

Falo para os meus alunos quando estamos trabalhando em aula (Professor nº 17).

No que diz respeito a algum fator que possa ter contribuído com o afastamento das professoras do Ensino Médio da leitura de poesia, 2 das 7 profissionais que integram essa categoria afirmaram não terem sido incentivadas a ler tal tipo de texto, uma professora disse faltar o hábito de leitura e uma admitiu preferir a prosa. As outras 3 professoras que completam a categoria asseguraram que não houve afastamento, uma vez que costumam realizar a leitura de poesia.

Os professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ao localizarem a posição ocupada por textos poéticos nas suas leituras, apresentaram considerações diferenciadas. Dos 7 profissionais que compõem essa categoria, 2 situaram a poesia em primeiro lugar e um afirmou que ela tem um lugar muito significativo, enquanto que um disse que os textos poéticos não estão em primeiro lugar, um afirmou não ler muito esse tipo de texto, um admitiu que não gosta de poesia e um nem sequer respondeu a esse questionamento.

Mesmo assim, os professores não deixaram de indicar os seus poetas preferidos. Mario Quintana, Fernando Pessoa e Vinícius de Moraes foram, nessa ordem, os mais citados pelo grupo. Mereceram referência, ainda, Florbela Espanca, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Manoel de Barros e Paulo Leminski. Como justificativas para suas escolhas apareceram diferentes aspectos, haja vista a diversidade de estilos e temáticas abordados pelos autores citados. A densidade e a profundidade dos temas, a simplicidade, o apelo cotidiano, a riqueza, a estranheza e a genialidade estão

entre os itens observados pelos professores nos textos dos seus poetas preferidos.

Em relação às obras poéticas que foram lidas recentemente, os profissionais citaram *A poesia completa*, de Florbela Espanca, *O gozo fabuloso*, de Paulo Lemisky, *Os cem melhores poemas*, de Pablo Neruda, *A rua dos cataventos*, de Mario Quintana, *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, antologia organizada por Italo Moriconi, e *Textamentos*, de Affonso Romano de Sant'Anna. Somente um professor pertencente a essa categoria admitiu não ter lido recentemente alguma obra poética.

Se comparadas às observações feitas pelas duas categorias anteriores, as respostas dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ao questionamento quanto ao tipo de poesia preferido deixaram a desejar. Abordagens como “as curtas” e “sendo bem escrito tudo é bom” não dimensionam exatamente as informações quanto à poesia que se desejavam coletar. Contudo, um professor dessa categoria manifestou sua preferência pela poesia lírica, o que demonstra um gosto e um conhecimento mais apurados sobre o tipo de texto em questão. Outro professor afirmou ter predileção por poemas que têm algo inusitado a revelar. Para esses profissionais, as imagens e as idéias, com igual número de citações, são os elementos mais importantes na poesia, seguidos do ritmo.

Com isso, mesmo frente às abordagens inconsistentes de alguns profissionais, vale destacar a referência à poesia lírica feita por um professor dessa categoria. Tal abordagem permite que se retomem algumas considerações

de Carlos Reis: a individualidade afetiva que a poesia lírica representa e a relação sensorial e cognitiva do sujeito poético com o mundo.

Somente 2 professores apresentaram o título de um livro de poemas que os teria marcado. *Arte de rua*, de Celso Gutfreind, foi mencionado com a justificativa de apresentar situações cotidianas e rotineiras. O outro livro referido foi *Libertinagem & Estrela da manhã*, de Manuel Bandeira, por mostrar que a poesia está presente no cotidiano, conforme motivo exposto pelo professor para tê-lo considerado marcante em sua vida. Em vez de citar o título de uma obra, determinado professor referiu-se a Mario Quintana, apresentando, como justificativa, o universo subjetivo e familiar abordado pelo autor em seus textos. Dos demais componentes dessa categoria, um respondeu não ter uma obra em especial a relatar, um admitiu não saber qual livro o poderia ter marcado e 2 não responderam a esse questionamento.

Acerca do referido universo subjetivo presente na poesia, Carlos Reis propõe que o processo de interiorização lírica é ativado pela captação sensorial, favorecendo a configuração de um mundo íntimo que não precisa refletir o real que lhe deu origem.

Todos os profissionais souberam identificar qual seria o poema de suas vidas, caso tivessem que o escolher, mesmo que alguns tenham indicado somente o nome do autor. *Eu*, de Florbela Espanca, *Soneto do amor total*, de Vinícius de Moraes, *Este inferno de amar*, de Almeida Garrett, e *Se*, de Rudyard Kipling, foram os títulos apresentados. Sem referência a algum texto em especial, como foi citado anteriormente, há menções aos seguintes autores: Paulo

Leminsky, Mario Quintana, Pablo Neruda, Fernando Pessoa e, mais uma vez, Florbela Espanca.

No que diz respeito aos locais onde os profissionais encontram livros de poemas, o maior número de citações foi para livrarias, seguido de bibliotecas, sebos e internet. Porém, sendo a poesia publicada em outros meios, que não os livros, os professores gostariam de vê-la veiculada em ônibus, jornais, revistas, muros e em espaços diversos para várias pessoas terem acesso a ela, nessa ordem.

Consoante com as duas categorias anteriores, também esses professores apontaram locais em que gostariam de ver a poesia publicada. Mesmo que tenham acesso a tais publicações por meio de livrarias e bibliotecas, destacaram as outras formas de veiculação não para si, haja vista que a justificativa para tal desejo e/ou sugestão leve em conta o acesso de outras pessoas a esse tipo de texto.

Ao se considerar a indicação de livros de poemas, dos 7 professores pertencentes a essa categoria, 4 afirmaram não receber nenhuma, um recebe de colegas e amigos, um por meio de revistas e um comentou que recebe às vezes. Do contrário, quando o professor indica livros de poemas a alguém, é para os seus alunos, seguidos de amigos, colegas ou outras pessoas.

Em relação a algum fator que possa ter afastado da leitura de poesia os professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, somente um desses profissionais apresentou, mesmo que de forma bastante sucinta, uma provável razão. Segundo ele, isso pode ter ocorrido pelo fato de alguns poemas serem complicados, de difícil entendimento.

Sobre isso, retomam-se considerações de Brik ao mostrar que estruturas sintáticas podem ser distintas do ponto de vista semântico caso estejam em um discurso poético. Isso porque, segue Brik, a língua poética possui particularidades e, além disso, é resultado de uma combinação rítmica e sintática.

Há que se destacar, aqui, após os comentários acerca das relações com poemas por parte dos profissionais pertencentes às três categorias, os nomes dos poetas que mais foram referidos nos questionários. Mario Quintana e Fernando Pessoa são os poetas citados nas três categorias como autores lidos e/ou prediletos. Note-se a diversidade dos textos de tais poetas, tanto no que diz respeito à linguagem, quanto em relação à temática.

Dessa forma, os professores, mesmo que não tenham a poesia como o tipo de texto que esteja em primeiro lugar nas suas leituras, podem, de uma maneira geral, ser considerados leitores de poesia, uma vez que, ao apontarem o que lhes chama a atenção ou o que deve ser considerado mais importante em um poema, revelam seu conhecimento em relação a isso. Se não se trata de um conhecimento teórico, pelo menos sua experiência de leitura proporcionou a distinção e a identificação dos diferentes elementos que podem ser analisados em um texto poético. Além disso, poder escolher, dentre suas leituras já realizadas, um autor ou um poema que os teria marcado nessa trajetória, denota sua capacidade de buscar textos poéticos de acordo com seus interesses e suas necessidades.

Isso posto, passa-se, a seguir, às considerações dos professores acerca da forma e da finalidade com que utilizam poemas em sala de aula.

5.2 Trabalho com poemas na escola

De acordo com todos os professores que lecionam no Ensino Fundamental, a poesia está presente em atividades desenvolvidas em sala de aula. Para esses profissionais, trabalhar com tal tipo de texto em interpretações parece ser a principal finalidade, haja vista que o maior número de referências recaiu sobre essa abordagem da poesia. Ao apresentar outra forma de trabalho com o texto, alguns professores comentaram que seu objetivo seria o de colocar os alunos em contato com poemas simplesmente.

Além dessas maneiras de se trabalhar com poemas, uma série de objetivos foi apontada pelos professores como intenções suas ao utilizarem poemas em sala de aula. Enquanto que alguns profissionais usam esse tipo de texto para que seus alunos ampliem o seu vocabulário a partir da leitura, outros usam poemas como mote para a produção escrita das crianças. Levando-se em conta o plano formal dos poemas, há professores que os exploram para trabalhar a linguagem, além de aspectos gramaticais e sonoros verificados. Por outro lado, há profissionais que lançam mão de poemas para que os alunos apreciem o seu conteúdo e, também, exercitem a imaginação. Dos 7 profissionais que integram essa categoria, somente um comentou que os poemas, quando os utiliza, fazem parte de avaliações. Exemplifica-se com os seguintes depoimentos dos professores:

Principalmente para que descubram a mensagem, o tema; como interpretação de textos e para discussões em aula (Professor nº04).

Para que eles tenham contato com esse tipo de texto, para ampliar o vocabulário e exercitar a produção escrita. Também para que eles desenvolvam a imaginação (Professor nº 01).

Para esses professores, de acordo com suas manifestações, os textos poéticos em seu trabalho parecem estar, realmente, situados em posição de destaque. Uma vez que a interpretação é trabalhada, deseja-se que os alunos percebam as diferentes possibilidades que a língua oferece por meio da leitura, como propõem Bordini e Aguiar. Dessa forma, intenta-se que as crianças sejam capazes de distinguir os tipos de discurso e, ainda, fazer com que se interessem pela leitura constante.

Apesar disso, ainda há profissionais que, por meio de poemas, pretendam que seus alunos aprendam categorias gramaticais somente, não explorando as propriedades estéticas dos textos. Todavia, a maior parte dos professores dessa categoria parecem ter conhecimento dos recursos expressivos dos poemas, haja vista que, conforme expuseram, abordam, com sua leitura, características como a linguagem e os recursos sonoros presentes nos textos.

De um modo geral, conforme os professores, os seus alunos gostam de poesia. Porém, se o assunto é o incentivo à leitura desse tipo de texto, diferentes posições são apresentadas, como: falar da importância da poesia e levar textos atrativos para serem lidos e trabalhados são algumas delas. Há professores que costumam trabalhar seguidamente com poemas em aula e isso, para eles, já se caracterizaria como uma forma de incentivo, outros afirmam que não encontram dificuldade, uma vez que seus alunos desenvolvem as atividades propostas. Há, ainda, professores que consideram um incentivo pedir a seus alunos que retirem

livros de poemas na biblioteca da escola. Somente 2 professores do Ensino Fundamental admitiram não incentivar, de forma alguma, os seus alunos à leitura de poesia. Leia-se:

Depende da turma e da faixa etária. Mas desde dramatizações até leitura pura (Professor nº 07).

Levando para a sala de aula, promovendo o encontro deles com a poesia (Professor nº 10).

Em relação às professoras que lecionam do Ensino Médio, a poesia também faz parte das atividades desenvolvidas em sala de aula. Consoante com a categoria anterior, a interpretação consiste na principal finalidade em se trabalhar com tal tipo de texto. Outra forma de utilização de poemas citada foi a leitura o que, para algumas profissionais, contribui para que possam mostrar aos alunos o trabalho com a linguagem explorado nesse tipo de texto. Há professoras que têm a preocupação de, com a utilização de poemas em sala de aula, exercitar o lado sensível dos seus alunos. Nessa categoria há, também, profissionais que somente usam poemas em instrumentos de avaliação, como em provas bimestrais, por exemplo. Tais comentários podem ser comprovados com base nos seguintes depoimentos:

(...) só assim o aluno vai tomando consciência do poder que alguns versos podem ter. A mera indicação de obras, sem o trabalho efetivo com versos em sala de aula, eu considero inútil (Professor nº 11).

Procuro fazer com que meus alunos aprendam a apreciar o conteúdo dos poemas; que eles admirem os sons vindos deles. Esse trabalho se dá através de interpretações (...) (Professor nº 09).

Tais considerações, ao destacarem a leitura de poemas como forma de mostrar aos alunos o trabalho com a linguagem, vêm ao encontro da proposição de Magalhães que atesta que a leitura poética deve ser uma experiência capaz de ampliar os domínios lingüísticos e perceptivos dos alunos. Mesmo assim, diante de variada possibilidade de exploração desse tipo de texto, seja na associação de elementos lúdicos, seja na ampliação das capacidades expressivas e reflexivas, alguns profissionais usam poemas unicamente em avaliações, recaindo, provavelmente, naquele tipo de abordagem que somente intenta explorar aspectos gramaticais presentes nos textos em detrimento dos recursos formais e de linguagem.

Apesar disso, as professoras afirmaram que, de uma forma geral, os seus alunos gostam de poesia e o maior incentivo proposto parece ser a promoção da leitura em si. Entre as outras formas citadas de incentivar seus alunos estão dramatizações, atividade que não foi referida na categoria anterior. Uma das professoras comentou que seleciona poemas por temas, a partir de um critério pessoal que, segundo ela, permita, de certo modo, prever a aprovação dos alunos; outra profissional afirmou que, como forma de incentivo, proporciona aos seus alunos atividades em que eles produzam poemas.

O que se percebe, dessa forma, é o interesse que alguns profissionais demonstram com o desenvolvimento das habilidades criativas de seus alunos. No momento em que o professor propõe um trabalho de dramatização por meio de

poemas, parece que deseja estimular a capacidade de expressão de seus alunos, o que se observa, também, com a proposição de atividades que visem conduzir os alunos à produção escrita de textos poéticos. O que, como propõe Moriconi, evoca a criação do mundo que está implícita na linguagem.

No que diz respeito aos professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme as outras categorias já descritas, eles também costumam utilizar poemas nas suas atividades em sala de aula. E, consoante com as demais categorias, a interpretação é a principal finalidade na utilização do referido tipo de texto. Entre as outras formas de utilização constam a leitura em si, a reflexão, a observação de características do autor e do período literário ao qual o poema pertence e, ainda, os poemas podem servir de mote para a produção textual. Um professor comentou que, dentre as atividades que proporcionava por meio da leitura de poesia, costumava trabalhar com dramatizações. Leia-se:

Em primeiro lugar utilizo como instrumento de leitura, para que os alunos percebam o ritmo, a linguagem. Utilizo também como mote para produção textual. Incentivo muito meus alunos a lerem poesia e a escreverem também, já que sei que é mais comum os professores trabalharem com prosa, eu privilegio a poesia nas minhas aulas (Professor nº 03).

Para esses professores, os seus alunos, de um modo geral, gostam de poesia e, para isso, procuram incentivá-los de diversas formas, como mostrando o uso dos diferentes sentidos das palavras e alertando para os recursos utilizados nesse tipo de texto, como o ritmo, por exemplo. Além disso, um professor comentou que, com o trabalho com poemas em aula, procura chamar a atenção

dos alunos para o por eles desconhecido. Outro profissional procura proporcionar aos seus alunos a reflexão sobre o conteúdo, a beleza e a elegância das palavras nos poemas.

No trabalho com poemas em sala de aula, a partir do exposto pelos professores, o objetivo principal deveria ser o de despertar nos alunos a motivação para a leitura desse tipo de texto. Cabe ao professor, para atingir o seu intento, apresentar aos alunos, de forma ordenada, o material de leitura numa gradação de complexidade, para que seja possível o seu amadurecimento.

Além disso, o professor deve mostrar ao aluno que a linguagem da poesia, por ser concentrada, pode conter diferentes sentidos e que, também, explora recursos sonoros, através de imagens ou metáforas. Tais propriedades devem estimular o pensamento criativo, uma vez que, de acordo com Averbuck, a poesia deve ser entendida como uma “forma de comunicação com o mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das respostas dos professores ao questionário a eles apresentado, foi possível perceber as diferentes maneiras de envolvimento desses sujeitos com a leitura. Sabe-se que, em relação a isso, o professor cumpre dois papéis: o de mediador de leitura, condição que exige a emissão de juízo sobre as obras lidas, com a função de estabelecer o elo entre a obra e o seu receptor, no caso seus alunos; e o de leitor.

A formação desse professor-leitor depende de fatores externos, como as condições de acesso aos bens culturais, o padrão de vida familiar, os mediadores de leitura. Neste estudo, por meio das manifestações dos respondentes, levando-se em conta suas experiências na infância e na adolescência, observou-se a influência da família e da escola no envolvimento do leitor com o texto.

Todavia, em determinada fase, a interferência escolar em relação às leituras ampliou a distância entre as preferências dos jovens e as indicações na escola, que assumiram uma conotação de obrigatoriedade. Isso atesta a

diferença entre o gosto do professor e o do aluno e a incapacidade do profissional de dissociar leitura e trabalho, não restando espaço para a leitura por prazer.

A leitura literária, por sua vez, pode servir para estudo ou entretenimento. Conforme os professores, a leitura como lazer ficaria reservada para as férias, por exemplo, em um período afastado do cotidiano escolar que exige outras obrigações.

Em relação ao seu contexto atual, os profissionais realizam diferentes leituras que vão desde as informativas até as literárias, passando por textos técnicos e de auto-ajuda, inclusive. Como justificativas para tais escolhas, os professores apresentaram a necessidade de atualização constante e a continuidade do seu trabalho em sala de aula, com a releitura de obras clássicas, por exemplo.

Outra situação verificada diz respeito ao tipo de texto referido pelos profissionais como sua preferência. Indagados acerca disso, percebeu-se a dificuldade de compreensão de alguns respondentes frente às questões que exigiam sua manifestação nesse sentido, ao que mencionaram informações relativas a temáticas que tais textos possam encerrar. Por outro lado, certos professores referiram preferências por textos em prosa, aludindo a romances, contos e crônicas, o que denota conhecimento teórico por parte desses profissionais em relação à estrutura dos textos. Há, também, em menor proporção, os que citaram poesias como tipo de textos de sua preferência.

Entretanto, como interessa analisar as considerações dos respondentes em relação à poesia, constatou-se que os textos poéticos, certamente, não ocupam o primeiro lugar nas suas leituras. Com isso, a leitura de tais textos, não

fazendo parte de suas atividades, acabou dificultando sua manifestação sobre isso, o que mostrou a falta de domínio e/ou conhecimento a respeito dos elementos, formais e de linguagem, pertencentes à poesia. Mesmo assim, precisando identificar o que, a seu ver, pode ser considerado mais importante em um poema, os professores, em sua maioria, destacaram as idéias e as imagens, seguidas do ritmo.

Uma outra questão que precisava ser respondida diz respeito ao conhecimento por parte dos profissionais em relação aos locais de circulação de poesia. Bibliotecas e livrarias foram os locais mais lembrados, embora haja, também, referências à internet. Todavia, sendo a poesia publicada em outros meios, os profissionais gostariam de vê-la veiculada em ônibus, muros e sacolas de supermercado, por exemplo.

De um modo geral, caso seja preciso fazer indicações de poemas e/ou livros de poesia, os professores as fazem aos seus alunos, mesmo que, para alguns, basta trabalhar com um ou outro texto em aula e já se estaria fazendo uma indicação ou incentivando seus alunos a entrarem em contato com esse tipo de texto.

Pelo que se constatou, por meio das respostas dos professores, o fato de não lerem poemas ou de lerem pouco se deve, segundo eles, à subjetividade e à dificuldade de entendimento desse tipo de texto. Além disso, por não terem sido incentivados, não houve o desenvolvimento do hábito de leitura de poemas nesses profissionais.

Exatamente pelos fatores citados é que os professores, em sua maioria, acabam não trabalhando com poemas em sala de aula ou, quando trabalham,

não exploram tal tipo de texto de uma forma satisfatória. Lógico que alguns respondentes referiram proporcionar a leitura de textos variados, incluindo-se aí os poemas. Porém, tal leitura fica no nível da compreensão e da interpretação, não explorando, efetivamente, elementos pertinentes ao tipo de texto proposto, como recursos sonoros e de linguagem, principalmente. Por outro lado, entre os profissionais, há os que visam exercitar a sensibilidade de seus alunos por meio da leitura de poemas, instigando, inclusive, a produção criativa deles.

Com base no exposto, convém que algumas considerações sejam feitas. Inicialmente, partindo-se do princípio de que os textos poéticos não ocupam um primeiro lugar, ou um lugar de destaque, nas leituras dos professores, tais profissionais não poderiam ser qualificados como leitores de poesia. Todavia, há que se destacar, num segundo momento, que, apesar da constatação inicial, a maior parte dos respondentes, ao apontarem seus poetas preferidos, denotaram um considerável conhecimento acerca de propriedades inerentes à poesia. Isso porque, por mais simples que tenham sido as justificativas para suas escolhas, foram capazes de discernir tais propriedades.

Vale destacar que, mesmo os textos poéticos não ocupando o primeiro lugar nas suas leituras, como já referido, os professores que responderam ao questionário foram capazes de identificar, em sua maioria, além do nome de seus poetas prediletos, títulos de poemas a eles significativos e que os teriam marcado durante seu percurso de leitura. Tal constatação denota que os profissionais são capazes de buscar textos poéticos e de selecioná-los conforme seus interesses.

Isso porque, observando-se os poetas elencados, fazem parte do rol de leitura dos respondentes autores como Mario Quintana, Fernando Pessoa, Carlos

Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, entre os mais citados, seguidos de outros, a saber, como Florbela Espanca, Paulo Leminski, Pablo Neruda, entre outros. Dessa forma, os professores conhecem os locais em que os poemas se encontram e, além disso, sabem dialogar com os textos poéticos, uma vez que trocam informações com outros leitores, fornecendo e recebendo indicações de leitura.

Ao referirem a riqueza e a estranheza da linguagem, por exemplo, como fatores que mostram a distinção entre um texto poético e um texto referencial, os professores permitem que se associe seu posicionamento à colocação de Carlos Reis sobre o entendimento da poesia lírica como instrumento de refinamento lingüístico. Mesmo que tal profissional não tenha o conhecimento teórico a respeito do texto poético, sua experiência com a leitura de textos diversos permitiu que observasse a citada característica entre outras, possivelmente.

Além disso, outro aspecto que necessita comentário é o fato de os professores, em sua maioria, de acordo com suas respostas, terem sido incentivados à leitura durante sua infância e adolescência, o que, pela lógica, deveria contribuir para que, na sua vida adulta, mantivesse o hábito ou o costume de ler. Todavia, mesmo se considerando, de certa forma, leitores na atualidade, o que se poderia questionar é o tipo de leitura realizada, uma vez que, por serem profissionais da área de Letras e por precisarem trabalhar, em suas salas de aula, com diferentes tipos de textos, suas escolhas, pelo exposto, deixam a desejar e não suprem as necessidades dos seus alunos, tampouco suas próprias.

O que se observou, então, a partir disso, foram os profissionais que optam por trabalhar, quase que única e exclusivamente, com a gramática,

descontextualizada e pura, em detrimento da exploração da infinidade de recursos proporcionados pelos textos. Isso porque, provavelmente, sintam-se mais seguros, amparados pelos livros didáticos, preferencialmente com as respostas das atividades, em vez de possibilitar a imaginação e a criatividade de seus alunos. Tais constatações geram alguns questionamentos: esse professor é, efetivamente, um leitor? E mais, esse profissional pode ser considerado um professor-leitor de poesia?

Se observadas as considerações dos respondentes acerca da utilização de textos poéticos em suas aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, provavelmente as respostas para tais questionamentos aproximem-se de uma negação. Justifica-se essa constatação a partir do posicionamento daqueles profissionais que admitem utilizar poemas em instrumentos de avaliação somente. Dessa forma, não há, sem dúvida, como explorar a leitura de tal tipo de texto se, pelo exposto, o que deve dele ser extraído são tópicos gramaticais, quanto muito uma ou outra questão de interpretação, com a expectativa da resposta já previamente elaborada pelo professor, ou grafada no seu livro de apoio didático.

Óbvio que, por outro lado, mesmo que em menor proporção, há aquele profissional que se preocupa com a qualidade das atividades que propõe a seus alunos em sala de aula e isso se reflete, também, na escolha dos textos a serem trabalhados. Dentre os profissionais da amostra, alguns aludiram a atividades de leitura de poemas com o intuito de mostrar aos alunos, leitores em formação, as diversas e variadas possibilidades da linguagem em uso nesse tipo de texto.

Assim, além de proporcionar ações que visem ao conhecimento e à identificação, por parte dos alunos, dos elementos formais que distinguem um

poema de outro tipo de texto, esses professores abordam, também, outros recursos pertinentes à poesia. Para isso, levam em conta os registros simbólicos, imagísticos e metafóricos, como propõe Carlos Reis.

Dessa forma, propondo-se a busca de alternativas que venham a contribuir para a qualificação do professor enquanto leitor de poesia e, conseqüentemente, que esse mesmo profissional tenha capacidade de trabalhar com textos poéticos em sala de aula de uma maneira satisfatória e adequada, de acordo com o nível de ensino / faixa etária dos alunos, apontam-se, a seguir, algumas considerações que, possivelmente, se observadas e se colocadas em prática, contribuirão com a finalidade pretendida:

- realização de curso de literatura infanto-juvenil, destinado aos docentes, com o objetivo de oferecer subsídios para a seleção de textos poéticos adequados ao trabalho em sala de aula com crianças e adolescentes e a preparação de docentes que compreendam a especificidade desse gênero literário;
- acompanhamento da elaboração e execução de um programa de ensino das componentes curriculares, com base na realidade escolar e nos interesses dos alunos, dando ênfase ao desenvolvimento do hábito de ler;
- realização freqüente de cursos e seminários sobre metodologia de ensino de linguagens, tendo em vista a atualização e o aperfeiçoamento profissional;
- promoção de eventos culturais para professores e alunos, como recitais, concursos literários, oficinas;
- inclusão de textos como poemas-piada, baladas, líricos, epigramas, canções, sonetos, entre outros, que possibilitem a percepção estética, a interpretação da

linguagem figurada e o desenvolvimento da capacidade de análise por parte dos alunos dos diferentes níveis de ensino;

- a partir desses textos, trabalhar com características como verso, ritmo, rima, paralelismo, riqueza imagética, entre outros.

Este estudo não pretende encerrar os questionamentos acerca das experiências de leitura de professores da cidade de Santa Maria – RS. Assim, o perfil deste professor-leitor de poesia, aqui apresentado, com base na “voz” dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não esgota as investigações que ainda podem ser desenvolvidas. Intenta, sobretudo, possibilitar que caminhos para a capacitação e para a qualificação docente sejam estabelecidos. Uma vez que a simples transformação de textos poéticos em pretexto pedagógico não abre espaço para a criatividade e para a fantasia, pois, além de não contribuir com a formação de um leitor, a poesia, de acordo com as considerações dos professores, é ainda utilizada, por parte de alguns profissionais, com finalidades não poéticas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Que livro indicar?* Interesses do leitor jovem. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. Rev. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 124:23/24, jan-mar, 1996.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. Volume 2. São Paulo: UNESP, 2004, p. 17-29.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Conceito de leitura. In: Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. Volume 1. São Paulo: UNESP, 2004, p. 61-73.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. *História da vida privada: Da Renascença ao Século das luzes*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AVERBUCK, Lígia. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

BAHLOUL, Joëlle. *Lecturas precarias; estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. Tradução por Octavio Mendes Cajado. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os(As) professores(as) são "não-leitores"? In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceres S. Ribas da (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BORDINI, Maria da Glória. A situação do ensino de literatura na escola de 1º e 2º graus. *Boletim ALBS*. Porto Alegre: ALBS/Conselho Brasil Sul, 1986. n. 2/86.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Porto Alegre: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRIK, O. Ritmo e sintaxe. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). *Teoria da literatura; formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.

BRITTO, Luis Percival Leme & ABREU, Márcia. Prefácio. In: *Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger. *História da vida privada: Da Renascença ao Século das luzes*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DARNTON, Robert. *O iluminismo como negócio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 2: teoria da lírica e do drama*. São Paulo: Ática, 1995.

ESCARPIT, Robert. *Sociología da literatura*. Tradução de Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Lisboa: Arcádia, 1969.

ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid: Edicusa: 1974.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HAUSER, Arnold. *Sociología del arte*. v. 4. Barcelona: Labor, 1977.

JAKOBSON, Roman. Lingüística e poética. In: *Lingüística e comunicação*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

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

LOTMAN, Iuri. *Estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MERQUIOR, José Guilherme. *A astúcia da mímese: ensaios sobre lírica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topboobks, 1997.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

MORICONI, Italo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MURY, Gilbert. Sociologia del publico literário. In: ESCARPIT, Robert et al. *Hacia una sociologia del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

RECHIA, Aristilda. *Santa Maria: Panorama Histórico-Cultural*. Santa Maria: Associação Santa-Mariense de Letras, 1999.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura; introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 1999.

ROLLA, Ângela da Rocha. *Professor: perfil de leitor*. Porto Alegre, 1995. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecher. *A dimensão teórica da leitura na perspectiva da formação em serviço do professor de Prática de Ensino*. Porto Alegre, 1994. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de letras: ALB, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*: São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Por que o brasileiro não lê. Reflexões sobre a República da ignorância. *Jornal da Alfabetizadora*, ano VII, n. 38, p. 12-13, mar/abr. 1995.

TINIANOV, Iuri. *O problema da linguagem poética: o ritmo como elemento construtivo do verso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TOMACHEVSKI, B. Sobre o verso. In: EIKHENBAUM e outros. *Teoria da literatura; formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, s.d.

VIERO, Lia Margot Dornelles. *Atlas escolar municipal: Evolução Político-Administrativa de Santa Maria – RS*. Santa Maria: Diário de Santa Maria, 2007.

WALTY, Ivete Lara Camargos. *Diálogos entre textos*. Belo Horizonte: Intermédio, CEALE, 1996.

WERKMEISTER, Diana Maria Noronha. *A formação do leitor de literatura: histórias de leitores*. Porto Alegre, 1995. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro? Fim dos leitores?* São Paulo: Editora Senac, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1:

Ficha de dados pessoais

Ficha de dados pessoais

Professor nº

Escola de Ensino

Data de nascimento:

Sexo:

Naturalidade:

Estado civil:

Carga horária semanal:

Tempo de magistério:

ESCOLARIDADE

Ensino médio: Regular..... Magistério..... Curso técnico.....Curso
Normal..... Científico..... Clássico

Graduação:

Ano:

Pós-Graduação (Especialização):

Ano:

Pós-Graduação (Mestrado):

Ano:

Pós-Graduação (Doutorado):

Ano:

ANEXO 2:

Questionário

Questionário

1. De que tipo de atividade cultural sua família participava em sua cidade de origem?
2. Na sua infância, você acompanhava a família nessas atividades?
3. Que estímulo recebeu para participar dessas atividades?
4. Costuma manter essa atividade?
5. Sua família proporcionava a participação em atividades como cinema, teatro, exposições, festivais?
6. Havia o interesse em adquirir discos, fitas, livros, revistas e jornais?
7. Havia o estímulo para entrar em contato com esse tipo de material?
8. Na infância, teve algum estímulo à leitura?
9. Que tipo de estímulo recebeu e quem foi o responsável por isso?
10. Foi um leitor nessa época da sua vida?
11. Que tipo de leitura era realizado?
12. E na adolescência, havia estímulo para atividades de leitura?
13. Quais as leituras realizadas nessa época?
14. Essas leituras foram significativas para a sua vida? Por quê?
15. Atualmente, a leitura faz parte das suas atividades?
16. Que leituras realiza atualmente?
17. Essas leituras são significativas na sua vida? Por quê?
18. Há tempo disponível para leituras fora das realizadas em relação à atividade profissional?
19. Que obras foram lidas recentemente e quais estão sendo lidas atualmente?

20. Há preferência por algum tipo de texto nas suas leituras?
21. Cite alguma obra que ainda pretende ler.
22. Qual a posição ocupada por textos em prosa (romances, contos, crônicas...) nas suas leituras?
23. Qual a posição ocupada por textos poéticos nas suas leituras?
24. Qual o seu poeta preferido? Por quê?
25. Cite o nome de algumas obras poéticas lidas recentemente.
26. Que tipo de poema você prefere?
27. Para você, o que é mais importante em um poema: as rimas, o ritmo, as repetições, as imagens, as idéias?
28. Qual o livro de poemas que mais o marcou? Por quê?
29. Se você tivesse que escolher o poema da sua vida, qual escolheria?
30. Onde você encontra livros de poemas? São difíceis de encontrar?
31. Onde você gostaria de encontrar poemas publicada?
32. Alguém indica livros de poemas a você?
33. Você indica a alguém? A quem? Que livros?
34. Em caso negativo, quais os fatores que o afastaram da leitura de poemas?
35. Utiliza poemas em atividades desenvolvidas em sala de aula (avaliações, trabalhos, interpretações)?
36. Como e com qual finalidade os utiliza?
37. Seus alunos gostam de poemas?
38. Como os incentiva a ler poemas?

ANEXO 3:

Questionários respondidos

Professor n.º. 01

1. Nenhuma. Infelizmente eles não tiveram esse tipo de educação. Os meus pais são do interior, vieram para a cidade para trabalhar. Não houve motivação para isso.

2. –

3. –

4. –

5. Se resolvesse ir ao cinema, por exemplo, poderia ir com minha irmã. Não que houvesse incentivo da família, como “vai lá que está passando tal filme”. Isso não.

6. Livros, sim. Eles compravam coleções de enciclopédias, livros de historinhas.

7. Sim.

8. Muito pouco.

9. Foi a minha mãe que comprou um livro de uma história de uma princesa que ficava presa numa torre. Eu li várias vezes e quando não lia, pedia pra alguém me contar.

10. Não. Uma leitora esporádica.

11. Histórias infantis. Eu adorava.

12. No primeiro grau nem tanto, mas no segundo grau, sim. Depois que eu conheci o Romantismo comecei a ler bastante; a escola literária de que mais gosto é o Romantismo. Dos livros do Machado de Assis também gosto bastante.

13. Tive que ler para o colégio. Eu amei o *Conto de escola*, do Machado de Assis; *Dom Casmurro* também; *O cortiço*, do Azevedo, de que gostei muito. Li bastante no colégio, não lembro de todos. Li e gostei do *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Lia porque gostava, não por cobrança. *O tempo e o vento* o meu irmão comprou, e toda a família leu; ele ganhou de 18 anos o 1º volume, depois comprou os outros. Apaixonante.

14. Sim, até hoje eu lembro. Porque é o tipo de literatura que eu mais gosto, pelas histórias que eles trazem; fazem a gente pensar, refletir; até porque são clássicos.

15 e 16. Faz. Leio bastante revista Veja. Estou lendo *O mundo de Sofia* e acabei de ler Virgínia Woolf, *Passeio ao farol*.

17. São significativos. Primeiro porque eu gosto de ler e são significativos porque eu acho que todo professor de português deveria ler. Unir o útil ao agradável. Pena que não tenho mais tempo, mas sempre tenho alguma coisa pra ler.

18. Pouco tempo mas tenho. Sempre procuro um tempo pra ler..

19. Eu já li nesse ano, nas férias, *O código Da Vinci*.

20. Romances e também gosto de poesia, mas leio mais romances.

21. *As horas*, de Virgínia Woolf. Quero ler *A casa das sete mulheres* também.

22. A maioria. Eu priorizo os romances.

23. Pouco, muito pouco. Se bem que sou apaixonada pelo Castro Alves. *Navio negreiro* acho lindo; também acho lindo o Parnasianismo; também o poema *Traduzir-se*, do Ferreira Gullar.

24. Castro Alves, sem dúvida. Ele conta de uma maneira tão linda o sofrimento dos escravos; é ao mesmo tempo trágico e bonito.

25. No ano passado eu dava a “Hora do conto” para os meus alunos; trabalhei Ana Maria Machado.

26. (ver 23)

27. As idéias e as imagens; imagem é tudo. Lendo uma poesia do Castro Alves eu imagino todo o cenário.

28. Livro? Nunca li um livro inteiro de poesia. Eu vou lendo poesias e vou gostando. Mas o período de que eu mais gosto é o Romantismo...

29. *Traduzir-se*, do Ferreira Gullar.

30. São difíceis porque eu não os procuro muito. Quando cai nas minhas mãos, Pra trabalhar com os alunos eu procuro na biblioteca da escola; não compro livros de poesia, pois prefiro prosa.

31. Que eu visse num jornal, revista, não só em livro específico. Fica meio difícil porque não procuro um livro específico de poesia; é meio raro.

23. Não.

33. Eu falo para as pessoas das minhas preferências. Falo para os meus alunos.

34. Eu tive uma professora na graduação que ela fez com que eu odiasse poesia. As minhas interpretações nunca estavam certas. Isso me afastou. A minha preferência realmente é a prosa.

35. Sim. Eu faço bastante trabalho com eles. No livro didático que eu uso sempre tem uma poesia em alguma lição.

36. Para que eles tenham contato com esse tipo de texto, para ampliar o vocabulário e exercitar a produção escrita. Também para que eles desenvolvam a imaginação.

37. Gostam! Principalmente os menores.

38. Eu não incentivo. Eu dou e eles trabalham numa boa. Também falo da importância.

Professor nº. 02

1. Meus pais sempre foram bons leitores. Iam ao cinema, nos levavam a espetáculos que visitavam a cidade como circos, peças de teatro. Lembro sempre dos shows dos Trapalhões, dia dos portões abertos na base aérea.

2. Normalmente as atividades envolviam eu e minha irmã. Acho que isso era proposital pra nos envolver e distrair.

3. Sempre que íamos a um lugar ou a uma viagem era um evento com preparação e estímulo.

4. Hoje em dia mantenho a leitura apenas. Faço algumas viagens, mas não mais com a conotação cultural.

5. Sim. Cinema era uma coisa que sempre freqüentávamos. Na praia sempre íamos às exposições e mostras que tinham. E teatro sempre que possível, íamos também.

6. Revistas e livros sempre. Discos eu não lembro de muitos. Tínhamos um toca-discos bem ruim, mas eu ouvi todas as grandes histórias infantis nele em disquinhos de vinil colorido.

7. Sim. Minha mãe sempre comprava pra gente revistas e revistinhas no mercado ou na banca que tinha na Bozzano ao lado da Elegância Feminina.

8 e 9. Sim. Tínhamos o mais importante estímulo: o do exemplo. Meus pais sempre foram grandes leitores.

10. Sim, fui uma pequena leitora.

11. Eu lia revistinhas e histórias infantis; assinávamos a revista “Nosso amiguinho” também.

12. Sempre. Meus pais sempre leram.

13. Eu era rebelde, então lia revistas do tipo da *Veja*. Tinha também em uma época muita leitura sobre o Menudo.

14. Foram emocionalmente significativas. Porque eu já havia criado o meu filtro. E lia o que queria. Por isso tenho ótimas lembranças das coisas que li na adolescência.

15. Sim. Leio sempre à noite.

16. Jornal e revistas basicamente.

17. Hoje elas são mais informativas que significativas. Para estas eu dedico os verões.

18. Dificilmente; meu tempo é apertado.

19. No verão reli *Dom Casmurro* e um ou dois sucessos relâmpago de vendas. Hoje estou namorando um livro do Perrenoud; mas não li ainda.

20. Não.

21. Eu quero ler *O diabo veste Prada* e reler *Dom Quixote*. Achei um que meu pai deu pra minha mãe e pretendo levar pra praia.

22. Crônicas de revistas semanais leio sempre. No jornal também. Os outros tipos dificilmente leio.

23. Este ano reli muitas coisas do Mario Quintana. Mas isso não é normal. Geralmente leio muito pouco esse tipo de textos.

24. Mario Quintana, Drummond, porque são clássicos.

25. Antologias do Mario Quintana apenas.

26. Não sei dizer.

27. As idéias.

28. Não tenho nenhum em específico; sempre preferi prosa.

29. Poema eu não sei. Acho que aquele soneto do Camões que o Renato Russo musicou: *Amor é fogo que arde sem se ver.*

30. Não os procuro.

31. Em veículos de alta circulação como jornais e revistas.

32. Não.

33. Procuro estimular meus alunos. Hoje falo muito em Mario Quintana e tento estimulá-los, mas não sei o resultado.

34. -

35. Sim, utilizo sempre.

36. Avaliação basicamente.

37. Acho que sim.

38. Apresentei um DVD sobre o Mario Quintana. Pedi que retirassem livros na biblioteca.

Professor nº. 03

1. Lembro que sempre freqüentávamos diferentes tipos de eventos, desde feiras, exposições; íamos ao cinema também; festas populares. Lembro de assistir a peças teatro também.

2. Como estava dizendo, lembro de irmos juntos. Os meus pais nos levavam a esse tipo de evento; os meus irmãos também acompanhavam.

3. Era algo comum. Então meus pais acabavam nos levando sempre; não que houvesse estímulo, mas era normal freqüentar, fazia parte de nossa educação.

4. Sim. A maior parte delas, sim. Não tenho ido muito ao cinema, pois falta tempo, talvez. Também com essa facilidade do DVD, é mais cômodo ficar em casa ou reunir os amigos na casa de alguém pra assistir a um filme de vez em quando. Teatro vou sempre que posso; a exposições também.

5. Estava me referindo a isso antes. Lembro de meus pais nos levando ao cinema pra assistir filmes dos “Trapalhões”. Não lembro de outros filmes a que tenha assistido no cinema. Teatro, sim. Eu assisti a todas as peças do grupo dirigido por uma prima. Também víamos algumas outras peças que eram apresentadas no “Centro cultural” onde é o Theatro 13 de Maio hoje.

6. Sim. Até hoje ainda temos guardados vários discos, principalmente aqueles de histórias infantis de vinil colorido; os meus sobrinhos já ouviram aqui em casa os mesmos discos. Livros também. Lembro dos meus pais e do meu avô que compravam aquelas enciclopédias de capa dura. Esses livros ainda estão na estante e serviram pra muita pesquisa do colégio. Jornais e revistas também. Lembro de ter crescido vendo e lendo pelo menos um jornal diário em casa. Por causa da profissão, meu pai assinou durante muitos anos o “Jornal do comércio” que, fora a parte específica dele, havia várias informações de âmbito cultural

como peças e espetáculos. Até hoje mantenho esse hábito de ler principalmente essas seções dos jornais.

7. Não sei se era estímulo, mas era algo quase que automático. Todo mundo lia; víamos ler e líamos também. Esse material sempre esteve ao nosso alcance, sempre tivemos acesso.

8. Sim, além desse contato com os jornais, como dizia, sempre tivemos livros em casa. Adorava ler e adorava ganhar livros. Li vários volumes da *Coleção vagalume*. Gostava daqueles que traziam histórias de mistério. O meu irmão tinha a coleção *Cachorrinho Samba* que li várias vezes; gostava bastante. Uma vez ganhei *Joãozinho e Maria* e *O mágico de Oz* que tenho guardados até hoje.

9. Não sei dizer. Sei que o fato de termos livros em casa e o fato de ganharmos e vermos outras pessoas lendo, talvez tenha sido o maior estímulo...

10. Acho que sim. Acho que posso dizer que sim.

11. (ver resposta 8)

12. Foi um processo natural, pois mantive o hábito. Aí já lembro de algumas leituras pedidas no colégio. Era, leituras relacionadas com as aulas e com avaliação; líamos trechos nas aulas de português, em cada aula um capítulo. Eu gostava.

13. Dessas leituras do colégio lembro de ter lido dois livros do Ganymédes José. Nessa época eu fui sócio do "Clube do livro", então com uma certa periodicidade eu precisava adquirir um livro.

14. Penso que sim. Se não fosse por elas, se eu não tivesse dado uma seqüência talvez nem tivesse adquirido gosto ou nem tivesse interesse.

15. Faz. Sempre que possível leio algo que não está relacionado às atividades profissionais, mas no momento as leituras que realizo dizem respeito ao meu curso de Pós-graduação, então, leitura de trabalho e leitura pra estudo; está faltando, sim, leitura de lazer.

16. (ver resposta 15)

17. Obviamente que sim. Elas estão ligadas ao assunto que estou pesquisando no momento e esse estudo é um passo muito importante pra mim.

18. Sobra pouco tempo pra esse tipo de leitura; não leio nenhum livro na íntegra; às vezes pego algum livro pra reler, mas são livros de contos ou de poesias. Então leio um outro texto, uma leitura mais rápida.

19. As lidas foram várias! Todas em função do meu curso. No momento não estou lendo nenhuma em especial. Como falei antes, de vez em quando folheio um ou outro livro. Gosto de reler Florbela Espanca, alguns contos da Clarice e também Caio Fernando Abreu.

20. Sim. Prefiro ler contos e poesias.

21. Tenho reservado tempo pra alguns livros que no momento não posso ler. Depois que tiver terminado o curso provavelmente leia. Tenho curiosidade de ler *A confissão de Lúcio*, do Mário de Sá-Carneiro. Pretendo ler também alguns títulos da Clarice Lispector que ainda não li, como *Água viva* e *A maçã no escuro*, por exemplo.

22. Quando recorro a esse tipo de texto, leio contos. Os últimos romances que li foram no ano passado em função do curso.

23. Sempre em primeiro lugar. Como são de leitura mais rápida, vez ou outra pego um livro de poesias da estante e dou uma olhada, mas não todo o livro na

seqüência; uma poesia aqui, outra ali. Geralmente releio aquelas de que mais gosto.

24. Difícil, pois não gosto de um só. São aspectos diferentes dos poetas que aprecio. Gosto muito da Florbela Espanca pela densidade e profundidade dos seus textos. Gosto da simplicidade do Mario Quintana, do apelo cotidiano do Drummond e do Bandeira, da riqueza da Cecília Meireles, aquela estranheza do Manoel de Barros. Era um preferido só? Mas é difícil, mesmo, eleger um só.

25. Não são leituras, são releituras. A *Poesia completa* da Florbela Espanca, por exemplo.

26. Depende também.

27. Com certeza as imagens, mas óbvio que sem a linguagem a poesia nem existe. Penso que seja uma associação: a representação das imagens ou a possibilidade de perceber as imagens através da linguagem. A linguagem com os seus recursos. O ritmo é obrigatório; sempre presente.

28. Mais uma vez não foi um só. Mas podem ter marcado por diferentes aspectos. Quando conheci a poesia do Celso Gutfreind através do livro *Arte de rua* concluí que eu não entendia nada de poesia. Aqueles textos impregnados de situações cotidianas e rotineiras me impactaram. Levei um tempo pra digerir, pra perceber que gostava daquela poesia. Releio sempre.

29. Esse tipo de pergunta me complica! Não sei escolher um só! Tem um poema que me persegue há algum tempo: *Eu* da Florbela Espanca, que inicia com o verso “Eu sou a que no mundo anda perdida” tem um lugar cativo.

30. Não há dificuldade alguma. Como estou numa fase de releituras os pego na estante, mas se for o caso de comprá-los, se não encontro na livraria encomendo pela internet.

31. A poesia já é publicada em outros meios. Não encontramos poesia só em livros; ela sai nos jornais também; ela está na internet, circula nos ônibus também; não aqui em Santa Maria, esse projeto de poesia no ônibus existe há anos em Porto Alegre, por exemplo.

32. Não que eu lembre.

33. Sim, sempre que possível. Ou sempre que demonstram interesse. Aos alunos indico, sem dúvida. Gosto de apresentar a Florbela Espanca pra quem não conhece; falo de Fernando Pessoa também. Gosto de presentear com livros de poesia, inclusive.

34. –

35. Com certeza.

36. Em primeiro lugar utilizo como instrumento de leitura, para que os alunos percebam o ritmo, a linguagem. Utilizo também como mote pra produção textual. Incentivo muito meus alunos a lerem poesia e a escreverem também, já que sei que é mais comum os professores trabalharem com prosa, eu privilegio a poesia nas minhas aulas.

37. Alguns, sim. Grande parte diz que não gosta e justifica isso dizendo que não entende. Procuro desmistificar a poesia, trabalhando com textos e com autores acessíveis a eles, até chegar a algum texto mais fechado, dando a conhecer diferentes possibilidades de trabalho com a linguagem.

38. Estava falando sobre isso. Principalmente despertando para o desconhecido; chamando a atenção para o que aparentemente é difícil pra eles, mostrando o que pode se revelar através da linguagem, através do uso da palavra, mostrando a diferença no uso de diferentes sentidos.

Professor nº. 04

1. Os meus pais não eram de sair de casa; leitura e televisão, sim. Outro tipo de lazer não existia, pois era uma cidade pequena.

2. Eu fazia muito teatro na minha casa. A gente apresentava para os vizinhos e cobrava ingresso ainda. Isso a gente fazia e os meus pais apoiavam.

3. Apoio dos pais. Eles davam força, mas quem incentivava mesmo eram os vizinhos. Fazíamos até show de calouros antes com canto e dança, depois a peça.

4. Sim, dentro da escola. Faço parte de um grupo de professores. No meu curso Normal, a gente montou uma peça pra apresentar na cidade. O teatro sempre foi uma paixão. Atualmente, quando posso me meto.

5. Sim. (ver resposta nº. 3)

6. Sim. Dificuldade havia. Quando comecei a trabalhar comecei a comprar discos; comprei uma eletrola; ouvia muita MPB. Tinha interesse, sim.

7. Sim.

8. Sim. Minha mãe e um primo. Ele era de fora da cidade e trazia livros pra mim. Toda noite minha mãe lia pra mim. Fui incentivada, sim.

9. A minha mãe, principalmente, e esse meu primo também; adoro ele até hoje; influenciou minha vida nesse sentido.

10. Sim.

11. Livros de histórias infantis. Não lembro o nome; era um livro grosso com uma história comprida que minha mãe lia por capítulos.

12. Também. Nessa época eu já procurava por minhas próprias pernas. Junto com a leitura veio o teatro; montávamos peças.

13. Eu lia muito Sidnei Sheldon. Até hoje ainda leio. Eu lia tanta coisa, até livro de bolso eu lia; romances. Gostava muito de ler romances.

14. Sim, pois me ajudaram a tomar gosto pela leitura e ajudaram a ampliar meus horizontes. Além disso, influenciou na escolha do meu curso universitário também.

15. Sempre que possível, pois não tenho tanto tempo como antes.

16. Continuo gostando de Sidnei Sheldon; Lya Luft leio muito; Martha Medeiros, também gosto; Paulo Coelho; são esses os que eu leio quando posso.

17. Sim. Gosto muito dos textos da Lya Luft e da Martha Medeiros que falam especialmente da mulher. Neste momento é importante pra mim esse tipo de leitura; elas retratam a alma feminina de uma forma maravilhosa.

18. Pouco tempo agora. Atividade de casa, da escola, marido, filhos. Isso toma tempo.

19. Estou lendo Martha Medeiros agora. Li os dois últimos da Lya Luft. E leio semanalmente na Zero Hora as crônicas da Martha Medeiros.

20. Gosto muito de crônicas do dia a dia. Gosto muito porque falam do momento atual. Gosto do David Coimbra também.

21. *O mundo de Sofia* ainda quero ler; *As brumas de Avalon* quero ler também.

22. Eu leio mais em prosa.

23. Em segundo lugar. Não tenho muitos livros de poesia; mais aqueles os que trabalho com os alunos.

24. Como eu não conheço, não tenho o hábito.

25. Eu li o último da Lya Luft, que não lembro o nome.

26. Realista.

27. As idéias.

28. Não tenho.

29. Só se for dos antigos que li. Fernando Pessoa; gosto daquele que diz “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”.

30. Não procuro muito.

31. Em jornais. Isso facilitaria. Revistas, murais. Na minha cidade tem o concurso de “poesia no ônibus” que fez muito sucesso, já obriga as pessoas a lerem; é uma forma de incentivo.

32. Não.

33. Não.

34. Não fui muito incentivada na escola na adolescência. Na minha casa, minha mãe sempre gostou de ler; ela ouvia a novela no rádio; me incentivou a ler romances, prosa.

35. Sim.

36. Principalmente para que descubram a mensagem, o tema; como interpretação de textos e para discussões em aula.

37. Alguns, sim.

38. Eu não faço. Acho que o professor de literatura faz esse trabalho melhor.

Professor n.º. 05

1. A minha mãe não queria que eu fosse de alguma área que pensa; ela queria que eu ganhasse dinheiro; queria que eu fizesse medicina. Vim pra cá com 4 anos. Aqui na família não tinha incentivo a nada; minha mãe só queria nos dar aquilo que ela achava que era bom.

2. –

3. Da família, nenhum; da escola, muitos.

4. –

5. Através da escola somente. Se eu ia com a escola, tudo bem.

6. Pouco.

7. Pouco, muito pouco.

8. Através da escola. O que eu conheci de teatro, cinema, planetário foi tudo através da escola; a biblioteca da escola era e é enorme.

9. A escola. As atividades que a professora trazia pra sala de aula; ela trazia vários livros e a gente escolhia e apresentava depois.

10. Fui. Não assídua, mas fui. Teve períodos que eu li muito.

11. Não tinha um tipo específico. *Poliana*, *Sabrina*, os clássicos; aqueles que todo mundo lia.

12. Não tanto estímulo quanto cobranças; não leitura por lazer, mas ler porque precisava.

13. Os clássicos; a listagem do vestibular; tudo que eu odiava, essas coisas horrorosas.

14. Foram na hora em que eu entrei na faculdade, porque tu associa o livro com o período da história; mas da maneira como foi jogado. Daí tu faz uma outra leitura.

15. Sim. Adoro ler; virou hábito; antes de dormir preciso ler.

16. Principalmente livro espírita ou de auto-ajuda.

17. Muito! De auto-ajuda para o dia a dia. Os espíritas porque até então eu conhecia de dentro do centro espírita; lendo começa a juntar as coisas.

18. Sim. Sempre foi à noite o único horário que eu pude ler.

19. Martha Medeiros. Estou lendo *Divã*.

20. (ver resposta nº. 16).

21. Qualquer lançamento da Zíbia Gasparetto.

22. Não leio poesia. É muito difícil.

23. (ver resposta nº. 22).

24. Fernando Pessoa, porque o trabalho dele faz a gente refletir muito; mexe com a gente.

25. (ver resposta nº. 22).

26. As que fazem com que eu possa refletir a realidade.

27. As idéias. Eu odeio aquelas contadinhas, metrificadas.

28. Não lembro. Poesia só li pro vestibular.

29. “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”.

30. Não são; existem bastante nas livrarias.

31. Nos livros didáticos; mas não recortadas como elas vêm.

32. Não.

33. Não.

34. Falta de incentivo. Eu acho que a poesia ficou ridicularizada em função da versificação; eu sofri muito por causa daquilo.

35. Sim. Tanto as que vinham nos livros como em datas comemorativas.

36. (ver resposta nº. 35).

37. Poucos. Eles não gostam de escrever e, ainda assim, eles têm na cabeça que para ser poesia tem que ter rima; daí fica difícil.

38. Nunca impus. Colocava várias obras para eles escolherem e apresentar. A poesia entrava aí.

Professor nº. 06

1. Participava de festas familiares, passeios ao zoológico, circos e parques.
2. Sim. Era direcionado para os filhos o final de semana.
3. Foi natural. Os meus pais trabalhavam durante a semana inteira, então, nos finais de semana, faziam atividades de lazer em prol dos 4 filhos.
4. Sim. Acho que sou produto do que eu vivi! Tenho um filho e sempre que posso, procuro manter essa forma de lazer com ele.
5. Algumas. Teatro infantil e exposições de animais, feiras de artesanato e ecológicas.
6. Sim. Minha mãe principalmente como era professora normalista, nos alfabetizou antes do tempo previsto para a entrada na escola. Livros era algo que sempre tínhamos.
7. Sim. Lembro de minha mãe cozinhando aos finais de semana e a gente, minha mana, meu mano e eu, na época entre 6 e 8 anos, sentados no chão da cozinha, cada um com um livrinho infantil lendo e tirando dúvidas.
8. Foi o que eu falei anteriormente. Sempre me foi muito cobrada essa maneira de ver o mundo através da leitura.
9. Minha mãe. Meu pai era mais desligado. Só lia jornal pra saber do Grêmio, time dele.
10. Fui! E agradeço muito. Hoje leio e escrevo em função do que minha mãe me passou.

11. Comecei lendo livrinhos somente através das figuras e eu mesma criava o “meu texto”. Mas à medida que fui me alfabetizando, comecei a entender o mundo mágico das palavras e me apaixonando, tanto que optei por fazer uma faculdade de letras.

12. Sim. Tive a sorte de procurar os amigos que gostavam de ler. Assim continuei a fazer o trajeto da literatura, com contos e poesia. Sou uma apaixonada por contos e lirismo.

13. Erico Verissimo, Monteiro Lobato, Maria Clara Machado, Saint Exupéry, Neruda, Drummond, Vinícius de Moraes, Fernando Pessoa, entre outros.

14. Sim! Cada uma me dava um universo de buscas. Acho que fui me achando através delas. Hoje sou um mosaico de todas essas contribuições.

15. Com certeza, não vivo sem ler!

16. No lirismo, leituras variadas. Vou de Quintana e Leminski à Florbela Espanca. Contos: Quim Monzó, Machado de Assis, Caio Fernando Abreu, Luis Fernando Veríssimo, Lya Luft, Cíntia Moscovich; também Maiakoswki, Gogol, etc.

17. Sempre são. Como não deixarem marcas na gente? Quem lê, cria uma outra visão de mundo, se torna crítico, se posiciona diante da vida. Um mundo de transformação interna surge.

18. Sim! Procuo fazer isso. Me alimento dela; se não leio fico magra de idéias, quase anoréxica.

19. Retomei algumas leituras, Charles Baudelaire, Nietzsche, Garcia Lorca, J. Paul Sartre e Balzac que adoro. E Rubem Alves que amo!

20. Depende do meu estado de espírito. Tem dias que a poesia me cai muito bem; em outros um conto fantástico, mitologia grega ou um conto de amor, psicológico, etc.

21. Júlio Cortazar, já que só li um breve conto dele, pretendo conhecê-lo melhor.

22. Como depende muito de como estou me sentindo no momento em que opto por ler, todos se tornam algo ímpar. Importantíssimos, sempre me tiram algum vazio cotidiano.

23. Da mesma forma que respondi na pergunta anterior. A poesia tem um lugar muito significativo para mim. Sentir demais e, parafraseando Fernando Pessoa, eu nada faço senão me transbordar nela.

24. Fernando Pessoa e seus heterônimos; cada um parece ser outro; mudam tudo as características do ato de sentir; ele é um e muitos em um só. Leminski eu gosto muito, acho o bom humor e inteligência dele sem palavras, pois ele me faz sentir a poesia de um jeito muito peculiar, é cômico e intenso.

25. *O gozo fabuloso*, de Leminski, *Os cem melhores poemas*, de Neruda e Mario Quintana.

26. Para mim, não há uma certa preferência, todo o material poético me satisfaz, o ato de sentir na poesia, é a mola mestra para quem a lê e isso é o meu prazer.

27. Idéias, imagens. A cena me atrai e com ela emerge a subjetividade das minhas necessidades enquanto leitora.

28. Mario Quintana. Porque aquele universo subjetivo e ao mesmo tempo bem gaúcho do Mario criava a cena concreta do que eu vivi ali, nos arredores da praça da alfândega, no cenário familiar de qualquer Porto-Alegrense. Me sentia inserida na poesia dele.

29. Que pergunta! Teria tantos, mas será que não daria para misturar? Um pouco de Lemisnki, Quintana, Neruda, Pessoa, Florbela? Misture tudo aí, e resumirá a grande poesia da minha vã existência.

30. Sebos; sempre tem! Aqueles que a gente custa a achar e considera precioso. Mas agora com as novas manias dos pockets book, as coisas melhoram e o preço também.

31. Adoro o ônibus em Porto Alegre; tem poesia pra se ler em pé, sentada, entre uma parada e outra. Gostaria de encontrar poesia em muros sujos, cinzas; seria um ambiente muito legal para se pôr mais sensibilidade no cotidiano das pessoas.

32. Sempre tem quem indique, colegas e amigos.

33. Para colegas e amigos; ou lirismo ou contos e crônicas.

34. –

35. Sim!

36. Praticar o ato do sentir! Refletir para dar uma volta no interior de si mesmo.

37. Amam! Até pelo contexto em que se encontram; são adolescentes infratores. Amam a música e o isolamento propicia a divagação devido à solidão. Muitos escrevem suas angústias através de poemas e músicas.

38. Através do exercício em aula, biblioteca da escola e letras de músicas que eles mesmos criam.

Professor n°. 07

1. Teatro, cinema, apresentações artísticas em geral.
2. Sim.
3. Incentivo focado na aprendizagem de novas culturas
4. Sim, quando sobra tempo.
5. Sim.
6. Sim.
7. Sim.
8. Sim.
9. Sempre tive livros de história e alguém contando histórias; contos de fadas; enfim. Acho que minha mãe foi a maior incentivadora.
10. Sim.
11. Tudo. Desde história em quadrinho até *Aventuras do Avião Vermelho*.
12. Sim. Minha mãe sempre procurou nutrir a gente com textos que nos chamassem a atenção.
13. Lembro de ler nesta fase *Sozinha no Mundo*, *Vovô fugiu de casa*, *A Casa das quatro luas*, entre outros.

14. Sim, acho que a leitura contribuiu para o crescimento e definiu algumas prioridades na minha vida.

15. Sim.

16. De tudo um pouco. Leio e releio as obras que preciso trabalhar na escola e na universidade, desde literatura brasileira até as do tipo *Quem mexeu no meu queijo* e *O Monge e o Executivo*.

17. Sim; a cada leitura encontro uma maneira diferente de ver as “n” situações que aparecem no nosso cotidiano.

18. Há, mas não muito.

19. Poesia pura de Binnie Kirshenbaum; estou tentando ler há 1 mês e não consigo acabar por razões profissionais; é prosa poética!

20. Prosa, sempre.

21. São várias.

22. Romance, conto, sempre em 1º; depois, crônicas.

23. Não sou muito da poética pura. Uma boa prosa poética, tudo bem.

24. Aqui Drummond, pela simplicidade e temática. Sempre atual. Mario Quintana, pela ironia; Fernando Pessoa é interessante.

25. Não tenho lido.

26. Aquela que aborda temas do cotidiano, sem muita regra. mas com profundidade, que faça a gente parar e refletir.

27. As imagens e as idéias; a rima, o ritmo e as repetições são os elementos que estruturam muitas vezes as imagens e as idéias.

28. Não lembro.

29. –

30. Não procuro com freqüência.

31. No jornal, tal como a crônica.

32. Sim, meus colegas.

33. Aos alunos de ensino médio e do Curso de Letras. Vários.

34. –

35. Sim.

36. Os alunos precisam saber ler e sentir o que é a poesia. Muitas vezes acham chato porque não sabem fazer a leitura, não entendem, não deixam fluir a imagem e a temática. É preciso exercitar o lado sensível das pessoas.

37. Alguns, sim; outros, nem pensar.

38. Depende da turma e da faixa etária. Mas desde dramatizações até leitura pura.

Professor nº. 08

1. Só trabalho. O meu pai era funcionário público do estado e minha mãe dona de casa.

2. Não.

3. –

4. –

5. Apenas às vezes ia no cinema.

6. Sim.

7. Sim.

8. Não, pois meus pais não tinham muito estudo.

9. A leitura só foi estimulada na escola por minhas professoras.

10. Sim.

11. Livros de história, revistas em quadrinhos.

12. Continuou sendo na escola.

13. Os livros que são trabalhados na escola.

14. Não, pois eu não busquei a leitura; li apenas para fazer trabalhos.

15. Sim.

16. Livros relacionados à Educação.
17. Sim, porque me ajudam em meu trabalho.
18. Não.
19. Livros relacionados a EJA e livros de Celso Antunes.
20. Sim.
21. Pretendo ler algum livro de Paulo Freire, pois só li partes de livros dele.
22. Prefiro textos atuais, como as crônicas de jornais e revistas.
23. Atualmente não tenho lido textos poéticos.
24. Gosto de Mario Quintana, pois ele tem uma forma simples e suave de escrever.
25. Faz algum tempo que não leio, não posso citar, a não ser as letras de música que tenho trabalhado; da legião Urbana e do Milton Nascimento, por exemplo.
26. A que fala dos sentimentos e da vida.
27. Considero mais importante as imagens e as idéias.
28. “Para viver um grande amor”, de Vinícius de Moraes.
29. Não sei; nunca pensei nisso..
30. Não.

31. Não.

32. Não.

33. Não.

34. Acho que foi o trabalho burocrático que realizo na supervisão; no pouco tempo que tenho faço leituras de trabalho.

35. Quando dava aula de Português, eu trabalhava muito poesia.

36. Utilizava com a finalidade de aproximar o aluno desta forma de leitura onde há muito que se trabalhar, como linguagem, gramática.

37. Alguns gostam.

38. Procurando trazer textos que sejam atrativos a faixa etária dos alunos.

Professor nº. 09

1. Minha família participava, como ouvinte, de peças teatrais, cinema e shows.
2. Sim.
3. Meus pais procuraram me mostrar o valor de alguns elementos da cultura que se formam com a participação, envolvimento e admiração a espetáculos, shows e visitas.
4. Sempre que posso.
5. Sim.
6. Sim, muito.
7. Sim.
8. Sim.
9. Minha mãe foi sempre responsável por nos fazer ler e gostar das leituras, pois essa é uma paixão dela. Ela sempre procurou me deixar em contato com materiais que me pusessem a par das situações da atualidade e a paixão pelo restante da literatura veio em conjunto.
10. Sim.
11. Livros de literatura, jornais e revistas variadas.
12. Sim.

13. Bem, preciso ser sincera, na minha adolescência foi um pouco mais complicado, pois por mais que minha família procurasse direcionar-me para a leitura, eu me distanciei muito desse hábito.

14. Acredito que todas as leituras são significativas em nossa vida, pois recorremos a elementos que vão suprir as nossas necessidades naquele determinado instante.

15. Sim.

16. Jornais, livros e materiais didáticos.

17. Sim, pois complementam o meu aprendizado no campo profissional.

18. Muito pouco tempo me sobra para as outras leituras.

19. Recentemente li o livro de Márcia Peltier.

20. Sim, gosto muito de livros que me façam refletir sobre minha própria vida.

21. Gostaria de ler obras de Saramago.

22. No momento eles estão um pouco distante, mas poderia afirmar que eles são minha preferência.

23. Textos poéticos estão mais próximos de mim no momento, pois venho trabalhando com eles em sala de aula.

24. Mario Quintana, por traduzir cada momento com a simplicidade que deveríamos interpretar.

25. Atualmente não fiz leituras específicas.

26. Gosto de poesias que retratem o íntimo, o lado sentimental.
27. As idéias são o mais importante, mas associam-se aos outros tópicos.
28. *Corpos*, do Carlos Drummond de Andrade, porque fala exatamente daquilo que nos agonia, dos medos, das incertezas....
29. “Ausência”, do Drummond.
30. Tenho alguns em minha casa e outros na biblioteca da escola; não tenho dificuldade de encontrá-los.
31. Gostaria de vê-la publicada em locais variados, por diversos meios, para que as pessoas pudessem se habituar a analisar a grandiosidade das palavras.
32. Não.
33. Sim, a meus alunos. Deixo-os livres.
34. –
35. Sim.
36. Procuo fazer com que meus alunos aprendam a apreciar o conteúdo dos poemas; que eles admirem os sons vindos dela. Esse trabalho se dá através de interpretações e concurso literário.
37. Sim.
38. É engraçado, mas, por incrível que pareça, não passo muito trabalho para que leiam poesias; eles as admiram.

Professor nº. 10

1. Fui criada no interior de Santa Maria até os 14 anos, onde os dois únicos locais para eventos era um CTG e um clube. A escola também era um dos locais. As atividades que aconteciam eram as específicas destes locais, como festas, bailes, etc.

2. Sim, jamais perdíamos.

3. Acho que um estímulo normal. Íamos porque os pais iam. A mãe sempre, ou quase sempre, foi diretora da escola, então sempre participávamos.

4. Não.

5. Sempre que possível, sim. Como morávamos no interior, tínhamos que ir a Santa Maria para isso. Mas íamos, principalmente a mãe era muito preocupada com isso.

6. Claro. Sempre! A gente era do interior, mas era cultinha. Como já disse, a mãe é que se preocupava muito. Tínhamos até uma meta de leitura por semana: no mínimo um livro deveria ser lido. Lembro que revistas da época eram assinadas.

7. Sempre!

8. Acho que já respondi isso antes. Pois além do estímulo, éramos muito cobradas.

9. A mãe era muito preocupada com isso. Tínhamos que estar sempre lendo e escrevendo.

10. Acredito que sim.

11. Os mais variados; dentro das possibilidades da biblioteca da escola, que era estadual.

12. Sim, depois que se pega gosto só vai, né? Sempre fui uma boa leitora e com isso tenho uma certa facilidade de escrita também.

13. Também os mais variados; romances em geral.

14. Acho que foram. Tudo ao seu tempo. Naquele momento foram significativas, pois me ajudaram a desenvolver certas habilidades, me estimularam a buscar sempre mais dentro da leitura.

15. Sim, apesar de ser mais técnica. Acho que não existe professor que não leia.

16. Como já disse, são mais técnicas. Como sou diretora de escola, procuro principalmente livros de Educação em geral e gestão.

17. São, claro. Remetem a reflexões e abordam assuntos que dizem respeito diretamente ao meu trabalho.

18. É bem mais difícil, mas sempre que posso procuro fazer.

19. Como já disse, nos últimos tempos só as técnicas. Li o *Código...* meio moda.

20. Gosto de crônica. Mas acho que qualquer texto bem escrito faz bem.

21. Não tenho nada em mente. quando acho que algo que possa ser interessante, leio.

22. Infelizmente fica em segundo plano. Sempre a desculpa do tempo.

23. Também não estão em primeiro lugar. Infelizmente sempre o tempo. Boa desculpa, né?

24. –

25. Recentemente nada...

26. Acho que poesia é poesia. Bem escrita tudo é bom!

27. Sem dúvida as idéias.

28. Não sei... me pegou de calça curta..

29. É um do Fernando Pessoa, mas tenho memória curta.

30. Acho que aqui em Santa Maria bons são difíceis.

31. Mais em jornais e revistas.

32. Não.

33. É difícil também, mas quando gosto comento.

34. –

35. Sim! Acho bastante importante.

36. Utilizo em aula, em avaliações, sempre ajudam a desenvolver habilidade de interpretação, produção e, principalmente, as emoções.

37. Gostam, na maioria gostam.

38. Levando para a sala de aula, promovendo o encontro deles com a poesia.

Professor n.º 11

1. Geralmente eram atividades ligadas à religiosidade (missas, festas em homenagem a padroeiros(as)), atividades esportivas e algumas atividades promovidas pela escola.
2. Sim, normalmente a família toda participava.
3. Creio que o maior estímulo era a falta de opção, uma vez que em comunidades do interior pouca coisa acontecia, a solução era participar desse pouco que era oferecido.
4. Raramente participo dessas atividades atualmente.
5. Se tivesse essas atividades na minha cidade, possivelmente participaria, mas nada disso acontecia por lá no meu tempo de infância, e pelo que sei, ainda hoje essas atividades são escassas.
6. Sim, esses materiais fizeram parte da minha infância.
7. Sempre, meu passatempo preferido sempre esteve ligado à leitura.
8. Tive o grande estímulo de minha mãe, que era professora em uma escola multi-seriada, então os livros entraram na minha vida antes mesmo da minha alfabetização.
9. Além de minha mãe, ganhava sempre livros e revistas de minha madrinha.
10. Sim, sempre estava às voltas com livros ou cadernos de desenho para colorir.

11. Variada, os livros didáticos com poemas e contos de autores como Cecília Meireles e Monteiro Lobato me chamavam a atenção, além das fábulas e clássicos infantis.

12. Minha mãe foi e continua sendo uma grande leitora, então o fato de vê-la sempre com livros acabava estimulando.

13. Bem variada também, romances, fotonovelas, revistas de moda, fofocas, essas leituras que faziam a cabeça da maioria dos adolescentes.

14. Não muito, a não ser pelo prazer da leitura mesmo, pelas curiosidades, porque nessa época as leituras eram sinônimo de passatempo apenas.

15. Completamente, sem leitura não há trabalho, o que significa que consegui unir o prazer de ler à profissão que escolhi.

16. Revistas de cultura, arte, e, principalmente, clássicos de literatura.

17. Sem dúvida, essas leituras melhoram meu desempenho no trabalho, me proporcionam conhecimentos que não adquiriria sem elas e melhoram a compreensão acerca da História, da sociedade, das relações de trabalho e da vida de modo geral. A vida, para mim, é inconcebível sem leitura.

18. Pouco, tenho várias obras que adquiri há um certo tempo e ainda não consegui ler, mas sempre se consegue um jeito de driblar a falta de tempo.

19. *Estórias abensonhadas*, de Mia Couto; *O último vôo do Flamingo*, de Mia Couto; *Coisas da vida*, de Martha Medeiros; *As mentiras que os homens contam*, de Luís Fernando Veríssimo; *Fábulas*, de Esopo; *Benjamim*, de Chico Buarque; *Poesia reunida*, de Martha Medeiros; *Histórias de amor*, de Adolfo Bioy Casares; *O código Da Vinci*, de Dan Brown; *Anjos e Demônios*, de Dan Brown são as que li

recentemente. Atualmente estou tentando terminar de ler *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder e *O outro pé da sereia*, de Mia Couto.

20. Contos e romances.

21. São tantas, mas cito *Desonra*, de J.M. Coetzee; *Viver para contar*, de Gabriel García Márquez; *O evangelho segundo Jesus Cristo*, de José Saramago e *Ensaio sobre a cegueira*, também de Saramago.

22. A primeira, embora não tenha tanto tempo disponível para ler tudo o que gostaria.

23. Gosto de poesia, mas elas ficam em segundo plano em relação à prosa.

24. Carlos Drummond de Andrade e Mario Quintana ocupam a mesma posição na minha preferência; o primeiro pela universalidade dos temas e versos geniais; o segundo pelo estilo e simplicidade de sua poesia, além do carisma que transmitia.

25. *Poesia reunida*, de Martha Medeiros; *As uvas e o vento*, de Pablo Neruda.

26. As de temática social e psicológica.

27. As idéias.

28. Antologia poética, de Mario Quintana, por abranger o melhor da poesia de Quintana.

29. *Amar*, de Carlos Drummond de Andrade.

30. Não, acho acessíveis, tanto em bibliotecas e livrarias, como na internet.

31. A poesia fica bem em qualquer tipo de publicação, seja em livros, periódicos, revistas ou jornais. Se houvesse mais poesia publicada em outros meios além dos livros, o acesso para a maioria da população seria maior.

32. Colegas, amigos, parentes que sabem do meu gosto pela leitura costumam indicar obras e, não raro, presentear.

33. Sempre que leio uma obra de que gosto, costumo indicar a todas as pessoas que sei que apreciam a leitura e a algumas que raramente lêem. Aos alunos as indicações são mais freqüentes e não apenas as que o programa de aulas prevê e exige.

34. Não me afastei da leitura de poesia, apenas prefiro a prosa, mas freqüentemente leio poemas fora do que o trabalho requer.

35. Sempre, pois só assim o aluno vai tomando consciência do poder que alguns versos podem ter. A mera indicação de obras, sem o trabalho efetivo com versos em sala de aula, eu considero inútil.

36. Principalmente para divulgar a poesia entre os jovens e fazê-los perceber a importância que ela tem. Alguns versos acabam surpreendendo os alunos e aí a poesia ganha um leitor para sempre.

37. Percebo que muitos gostariam de não ter que ler nada, nem poesia nem prosa, mas de modo geral eles acabam gostando, mesmo que nem sempre admitam.

38. Em princípio, explicando algum fato curioso em relação ao autor ou obra, a seguir apresento algum poema com tema que já prevejo aprovação por parte deles e, a partir daí eles mesmos acabam pedindo livros emprestados, como ocorreu recentemente com a poesia satírica de Gregório de Matos e dos sonetos de Camões e de Vinícius de Moraes.

Professor nº. 12

1. Atividades de cunho religioso e comunitário.
2. Sempre.
3. Na verdade, não era bem estímulo, deveríamos acompanhar.
4. Raramente.
5. Sim, na medida do possível.
6. Sim.
7. Pouco.
8. Pouco.
9. Com livros de figuras coloridas e textos curtos (típico de literatura infantil) do tipo: Três porquinhos, Branca de neve. As responsáveis por isso: minha mãe e minhas tias.
10. Sim, mas não assíduo.
11. Não lembro.
12. Não.
13. Leitura de revistas voltadas para adolescentes do tipo Capricho, Atrevida, e no jornal textos com temas “jovens”.

14. Sim, muito, pois através delas aprendi muito daquilo que em casa não se falava e também para ampliar o horizonte das leituras a partir disso.

15. Faz.

16. Informativas (jornal, revista,...) informativa da área que atuo e literatura.

17. Sim, pois elas me auxiliam na atualização dos meus conhecimentos e na aquisição de novos.

18. Sim.

19. Normalmente, acompanho a revista *Superinteressante* e a *Veja*, eventualmente o jornal *Zero Hora*, mas, obras literárias não estou acompanhando nenhuma. Acabei de ler *Contos Gauchescos* e reli *Os Sonhos do jovem Werther*.

20. Sim. Textos como contos históricos. Literatura atual não me atrai por ser ampla, prefiro a história que me dê um “fim” e não aquela em que tenho que ficar imaginando qual teria sido o fim, parece assim que a história não foi terminada de contar.

21. Pretendo concluir *Mil e Uma Noites*.

22. Busco ler em momentos de descanso, prefiro crônicas e contos.

23. Dou preferência para a prosa.

24. Não tenho um definido, mas gosto de Olavo Bilac, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa.

25. *Mensagem*, Fernando Pessoa.

26. Não tenho uma específica.

27. As idéias, a mensagem transmitida.

28. *Mensagem*, Fernando Pessoa, pois fiquei admirada em conhecer a história de Portugal através da poesia, foi mais prazeroso o estudo histórico.

29. *Mar Português* ou *Mar de Portugal* (agora não lembro bem o título...) Fernando Pessoa.

30. Não são difíceis de encontrar. Encontro em bibliotecas, livrarias e até em minha casa.

31. Em qualquer lugar que causasse surpresa e assim me fizesse ler (sacola de supermercado, pacote de presente, saco de pão) nos lugares em que menos se espera, entende?

32. Apenas meus professores da universidade indicaram, hoje, eu indico aos meus alunos.

33. Normalmente indico livros/obras aos meus alunos, normalmente, prosa, mas se algum se interessa por poesia, busco indicar aquelas que indicaram para mim.

34. Acho que a subjetividade, em vezes exagerada que acaba saindo da compreensão do leitor.

35. Sim, sempre.

36. Como trabalho com língua portuguesa, busco utilizá-la a princípio para apresentar a poesia para o aluno, ele deve desde cedo saber diferenciar os tipos

de texto, depois com a finalidade de descobrir as várias leituras possíveis de um mesmo texto. Alguns chamam de interpretação.

37. Como são adolescentes, a maioria acha “chata” pois é subjetiva, mas sempre têm aqueles que gostam.

38. Nunca parei para pensar em como incentivo, isso faço em sala de aula automático quando estou com uma trabalhando.

Professor nº. 13

1. Minha mãe era funcionária pública e meu pai contador. Nos finais de semana visitávamos meus avós, amigos, primos.
2. Sim
3. -
4. Às vezes.
5. Cinema.
6. Sim.
7. Sim.
8. Sim.
9. Minha mãe, ela sempre comprava para mim e minha irmã.
10. Eu não gostava muito, o interesse pela leitura veio depois da adolescência.
11. Revistas.
12. Não havia muito estímulo dos pais, mas foi nesta época que fiquei mais interessada pela leitura.
13. Revistas que falava de adolescência e livros de aventura.
14. Sim, foi aí que eu comecei a gostar de ler e comecei a procurar livros de vários gêneros para ler.

15. Sim.

16. Leio livros na área de letras e alguns relacionados a psicologia.

17. Sim, para o meu trabalho são bem importantes porque facilita o meu trabalho na sala de aula.

18. Sim. Gosto de ler antes de dormir (virou hábito).

19. Recentemente li alguns livros de literatura infanto-juvenil (livros que serão trabalhados em sala de aula) e *O poder do subconsciente*, de Joseph Murphy.

20. Gosto de livros que trazem histórias reais.

21. –

22. Leio crônicas diariamente (leio as dos jornais).

23. Não gosto muito.

24. Vinicius de Moraes, gosto da sua linguagem e de como ela trata do amor.

25. –

26. –

27. As imagens e as idéias.

28. –

29. –

30. Não tenho o costume de comprar livros de poesias, mas nas livrarias aqui de Santa Maria eu já vi e, hoje em dia, quando quero um livro tenho comprado pela internet.

31. Acho que deveria ter nos jornais (às vezes tem, mas é pouco).

32. Não.

33. Às vezes indico, mas livros da minha área.

34. –

35. Sim, avaliações e interpretações.

36. Utilizo na interpretação de texto, para mostrar as rimas.

37. Alguns gostam.

38. Eu procuro trazer para sala de aula poesias que façam com que eles reflitam e tento fazer comparações com o dia a dia.

Professor n.º. 14

1. Mais ligada à Igreja Católica: teatro, com apresentação anual, coral.
2. Sim, quando não estava no internato.
3. Era automático, os mais velhos iam, os menores seguiam.
4. Não.
5. Participávamos de um Cine Clube que existia junto à Catedral Diocesana, com filmes semanais. Teatro, esporadicamente, conforme acima.
6. Discos – meu pai tinha uma vitrola. Livros, mais pendendo para religiosos, biografia de santos, pois dois irmãos meus eram seminaristas (jesuítas). Jornais diários.
7. Não havia necessidade, era automático buscar nessas fontes o lazer e o conhecimento.
8. Sim. Meu pai lia muito, assinava revistas e jornais da Alemanha, terra dele.
9. Meu pai, pelo exemplo.
10. Sim, lia tudo o que me caía nas mãos.
11. Não havia muita opção, então eram livros trazidos nas férias pelos meus manos que estudavam para padre.
12. Sempre.

13. Conforme acima, biografias, especialmente de santos, e romances de Mme. Delly (famosos na época).
14. Demais! Me fizeram despertar para uma sensibilidade latente, em relação às pessoas, e os valores éticos.
15. Sim.
16. Muito eclética, vai de livros pop aos livros indicados em resenhas de jornais.
17. Sim. Aumentam meu conhecimento, além de me colocarem a par do que vai no mundo do pensamento humano.
18. Sim, por causa da aposentadoria.
19. Recentemente li, e recomendo, o livro do jornalista Cláudio Morais *Agora Deus vai te pegar lá fora*. Atualmente leio obras de autores gaúchos, como *Mamãe, por que sou gorda?*, mas dou ênfase para textos curtos, como crônicas. Estou lendo *Taxitramas*, de Mauro Castro e *O Que Não Mata Vira Crônica*, de Duda Ultramari.
20. Atualmente o texto curto me atrai mais.
21. Várias, várias, inclusive queria fazer releituras dos livros de Ágata Christie, sob o pseudônimo de Mary Westmacott e *O Cidadão*, da Nobel de Literatura de 1938 (hoje tão esquecida), Pearl Buck, e ler *Em Nome do Pai*, do Sepeense Afif Jorge Simões Neto.
22. Crônicas, em primeiro lugar, depois contos.
23. Menor.

24. Pablo Neruda, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Mario Quintana.
25. Não poderia citar obras completas, apenas poemas esparsos.
26. Depende: forma livre ou com métrica rígida, desde que me diga algo.
27. O ritmo e as imagens.
28. Não li livro de poesia na íntegra.
29. Confesso que Vivi, parece que de Pablo Neruda.
30. Não, eles estão nas livrarias e bibliotecas. Precisam ser mais distribuídos nas bibliotecas escolares. E mais trabalhados com os alunos.
31. Leio bastante poesia quando publicada em jornais e revistas.
32. Não.
33. Não necessariamente.
34. Falta de hábito de leitura desse tipo de literatura.
35. Usava, em textos de provas, para interpretação.
36. Utilizava em provas bimestrais.
37. Meus alunos pareciam gostar, mas o programa de aulas não permitia muita “digressão”, isto é, sair dos costumeiros livros que “tinham que ser lidos” para o vestibular.
38. Fazendo com que os alunos leiam e interpretem. E até incentivando-os a se “arriscarem” a praticar poesia.

Professor n.º. 15

1. Como família típica de uma cidade do interior, as principais atividades culturais eram as ligadas à igreja, como quermesses. Também participávamos de festas populares, passeios.

2. Sim, Todos nós tínhamos que participar.

3. Fazia parte da rotina da família. Era algo normal participar.

4. As ligadas à igreja não. O resto talvez ainda mantenha.

5. Exposições só as feiras que aconteciam na cidade; cinema não tem lá até hoje; teatro só os da escola.

6. Sim. Jornais sempre; revistas às vezes; discos não. Se ouvia rádio.

7. Sim. Eles ficavam à disposição.

8. Sim.

9. Na escola, pelo que eu lembro. Era preciso ler.

10. Um grande leitor, não. Lia o que era necessário.

11. Os livros que as professoras pediam.

12. No colégio também. Líamos e apresentávamos para os colegas, ou uma apresentação oral ou em forma de teatro.

13. Leituras típicas dessa faixa etária.

14. Acho que não muito. Porque não lembro de nenhuma em especial.

15. Sim.

16. De jornais e revistas.

17. São sim. Por fazer com que me mantenha informado e possa conversar sobre diversos assuntos com as pessoas.

18. Há tempo. Como respondi antes, leio jornal todos os dias e uma revista semanal.

19. *O código Da Vinci*.

20. Os mais realistas.

21. Quero ler *O caçador de pipas*.

22. Leio as crônicas que são publicadas nos jornais.

23. Não costumo ler esse tipo de texto. Somente quando estão publicados em jornais e revistas. E nos livros usados para trabalhar em sala de aula.

24. Gostava de ler Augusto dos Anjos.

25. Nenhuma.

26. As que me tocam de alguma forma.

27. Gosto de rimas. Mas acho que as idéias são mais importantes.

28. *Eu*, de Augusto dos Anjos. Porque eu vi que a poesia não precisa falar sobre algo que está distante ou que é só fantasia.

29. Não sei. Nunca pensei nisso.

30. Não costumo procurar. Mas há nas livrarias e bibliotecas.

31. Elas já são publicadas nos jornais e nas revistas.

32. Não.

33. Não.

34. Talvez pelo fato de a maioria deles falarem de coisas que não conheço; de serem de difícil entendimento.

35. Sim. Existem atividades nos livros que uso em sala de aula que trazem poemas.

36. Para interpretação.

37. Acho que alguns gostam sim.

38. Não costumo incentivar. Trabalho com eles as que aparecem no livro.

Professor nº. 16

1. Íamos ao cinema e a alguma peça de teatro infantil quando havia apresentação.
2. Claro. Adquiri o gosto por esse tipo de atividade nessa época e costume manter.
3. Meus pais demonstravam o prazer em participar e isso, de alguma forma, acabava nos empolgando.
4. Sim, sempre que possível.
5. Sim (respondi na nº. 1).
6. Havia os jornais diários. Também compravam discos e livros.
7. Sim.
8. Sim.
9. Às vezes ganhava livrinhos de presente. Também meus pais assinaram para nós durante um tempo a revista *Nosso Amiguinho*.
10. Acho que sim. Eu gostava de ler o que me davam.
11. Respondi na nº. 9.
12. Em casa continuava. Nessa época teve a influência da escola também.
13. As típicas da faixa etária. Coleção Vaga-lume, por exemplo.

14. Eu gostava. Acho que me estimulava. Sempre gostei de escrever, talvez por causa disso.

15. Claro.

16. Tenho lido um pouco sobre Educação e Educação a distância. Mas nunca deixo de lado a leitura literária.

17. Sim, são. Estou trabalhando com isso, então preciso manter-me atualizada.

18. Sim. Sempre procuro separar as leituras de trabalho das leituras de lazer.

19. Li há pouco *As tecnologias da inteligência*, de Pierre Lévy, de um lado, e a *Poesia reunida*, de Adélia Prado, de outro.

20. Sim. Aqueles dos quais retiro algum ensinamento.

21. São tantas. Faltaria espaço para responder. Tenho interesse em ler as publicações recentes do Assis Brasil, do Rubem Fonseca. Mas, em função do trabalho, é preciso sempre realizar releituras dos clássicos para um trabalho de qualidade junto aos alunos.

22. Não há um ranking. Leio todos os tipos.

23. Como respondi acima, não há posições. Leio igualmente.

24. Atualmente a Adélia Prado. É incrível a sensibilidade dela em retratar poeticamente situações do cotidiano.

25. A *Poesia reunida*, da Adélia Prado, como disse antes. Também *Palavra mágica*, do Ricardo Silvestrin; *As solas do sol*, do Fabrício Carpinejar.

26. As que me apresentam o inesperado da linguagem. Como toda poesia deve ser, suponho.

27. Todo o trabalho feito com a linguagem que proporcione o inesperado, como respondi anteriormente. É uma associação desses elementos.

28. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, do Manoel de Barros. Pela riqueza de sua criação poética.

29. *Mar português*, do Fernando Pessoa.

30. Não há dificuldade. Livrarias, bibliotecas. Compro pela internet, às vezes.

31. Que fossem publicadas em maior quantidade nos jornais e revistas. Porém com um destaque e com espaço mais amplo do que o atual.

32. Colegas. Às vezes sigo indicações das revistas, também, quando disponibilizadas em críticas e/ou resenhas. Alguns programas culturais na TV também cumprem esse papel.

33. Lógico. Principalmente quando gosto da leitura que realizei. Mas é mais comum eu indicar aos meus alunos, procurando alertar que a leitura deve ser realizada não só por causa do vestibular e/ou do PEIES, mas por prazer.

34. Não houve afastamento.

35. Com certeza. Como respondi anteriormente, procuro trabalhar alertando para o trabalho com a linguagem realizado pelo autor, não só mostrando as características de determinado “período literário”. Considero isso bastante redutor.

36. Respondi acima.

37. Creio que eu consiga chamar a atenção de alguns. Com esse tipo de trabalho eles acabam se sentindo atraídos.

38. Como eu citei. Realizamos um trabalho de leitura, inicialmente. Depois, observamos a linguagem e procuramos perceber o que ela tem de inusitado, o que faz com que o texto seja, efetivamente, um poema.

Professor nº. 17

1. Cinema, passeios, parques, circos, teatro.

2. Sim.

3. Toda a família acompanhava.

4. Algumas, sim.

5. Sim.

6. Havia.

7. Sim.

8. Sim.

9. Os meus pais liam e nos chamavam para ler com eles.

10. Creio que sim.

11. Basicamente revistas e livros infantis.

12. Sim.

13. Revistas voltadas para a idade e os livros do colégio.

14. Talvez naquele momento sim. Era uma forma de entrar em contato com as coisas da idade.

15. Faz.

16. Revistas, jornais e um ou outro livro.
17. São, porque me mantém atualizada.
18. Pouco tempo.
19. *Homens são de Marte, mulheres são de Vênus*, de John Gray.
20. Sim. Aqueles que podem me fazer crescer como pessoa.
21. Todo mundo falou do *Código Da Vinci*. Ainda não li.
22. Leio os cronistas do jornal: Scliar, L.F. Verissimo, Martha Medeiros.
23. Não leio muito.
24. Não tenho um preferido. Gosto do Mario Quintana e do Vinícius de Moraes.
25. *A rua dos cataventos*, do Quintana. Li também poemas avulsos de outros autores.
26. As curtas.
27. As idéias e o ritmo.
28. Não tem um em especial.
29. *Soneto do amor total*, de Vinícius de Moraes.
30. Não há dificuldade.

31. Aqui em Santa Maria deveria ter poemas nos ônibus, como em Porto Alegre e em outras cidades.

32. Às vezes.

33. Falo para os meus alunos quando estamos trabalhando em aula.

34. Algumas são complicadas.

35. Sim.

36. Em interpretações, basicamente, com as crianças. Já no Médio, é preciso trabalhar com outras características do texto.

37. As crianças gostam mais quando tem rima. No Médio, poucos gostam.

38. Não sei se incentivo. Sei que trabalho em aula.

Professor n.º 18

1. De atividades ligadas à igreja, ao clube, à escola.
2. Sim.
3. Sabia que devia, pois toda a família participava.
4. Algumas.
5. Proporcionava aquelas que eram possíveis, pois nem todas essas atividades aconteciam em minha cidade.
6. Sim.
7. Pouco, mas havia.
8. Por intermédio da escola.
9. As professoras. Através das atividades com os livros, como teatro e outras apresentações.
10. Sim.
11. Histórias infantis.
12. Sim.
13. Histórias em quadrinhos e livros.
14. Acho que sim. Fizeram eu adquirir gosto pela leitura e pela escrita.

15. Sim.

16. Revistas de arte e cultura, jornais, livros.

17. Sem dúvida. Me colocam em contato com várias situações.

18. Sim.

19. *O ovo apunhalado*, de Caio Fernando Abreu.

20. Os subjetivos e os que revelam um trabalho inovador com a linguagem.

21. As que ainda não li do Caio Fernando Abreu, por exemplo.

22. Em 2º lugar.

23. Em 1º lugar.

24. Fernando Pessoa. Pela genialidade em dividir-se em outros diferentes entre si e criar uma obra instigante e reveladora a cada leitura.

25. *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, de Italo Moriconi.

26. Sem dúvida, aquelas que têm algo inusitado a revelar.

27. As imagens proporcionadas pela linguagem inovadora e inusitada do autor.

28. *Libertinagem & Estrela da manhã*, de Manuel Bandeira. Pela percepção de que a poesia está presente no cotidiano.

29. *Este inferno de amar*, de Almeida Garrett.

30. Não há dificuldade. É possível encontrá-los em livrarias e bibliotecas, principalmente.

31. Em diversos espaços que proporcionassem o acesso dela a várias pessoas.

32. Não. Busco dicas em revistas, principalmente.

33. A amigos e aos alunos.

34. Não me afastei.

35. Sim.

36. Para leitura, interpretação.

37. Procuo fazê-los gostar.

38. Levo para a aula seguidamente. Fazemos leituras para treinar a entonação; chamo a atenção deles para os recursos utilizados na construção desse tipo de textos; destaco elementos como o ritmo, entre outras coisas.

Professor nº. 19

1. Não participava de muita coisa, pois não havia muito o que fazer. Alguma festa no clube da cidade, feiras e não lembro de outras atividades.
2. Acompanhava se fosse permitida a entrada de crianças. Nas feiras era possível. Já no clube, só se as festividades fossem durante o dia.
3. Não havia coisas a se fazer, então quando a família participava todos deveriam ir.
4. Não há o que manter.
5. A cidade é muito pequena. Não tínhamos contato com esse tipo de atividade. Teatro, por exemplo, conheci na escola somente.
6. Não havia condições financeiras para manter muitas coisas desse tipo. Aprendi a ler jornais e revistas na escola, durante as aulas de português. Música só no rádio.
7. Em casa não. Na escola, o professor de português sempre levava jornais e revistas para trabalharmos.
8. Por meio da escola.
9. Os professores.
10. Lia o que precisava ser lido.
11. Lembro de crônicas de Fernando Sabino e do Rubem Braga, por exemplo.
12. Sim. Sempre através da escola.

13. Lembro da coleção *Para gostar de ler*.
14. Considero que sim. Se não fossem elas, talvez eu não tivesse prosseguido.
15. Faz.
16. Tudo que me cai em mãos.
17. Sim. Me fazem refletir sobre as coisas da vida.
18. Um pouco de tempo sempre sobra.
19. *Lili inventa o mundo*, de Mario Quintana.
20. Quanto mais fantasia, mais chamam minha atenção.
21. Não tenho uma lista.
22. Acho que leio de maneira igual, sem classificações.
23. Idem ao 22.
24. Gosto do Vinícius de Moraes.
25. Não costumo ler livros de poesia na íntegra.
26. Aqueles que falam de sentimentos.
27. Para ler, as idéias e imagens. Para trabalhar com as crianças, as rimas e o ritmo.
28. Idem ao 25.

29. *Retrato*, de Cecília Meireles.

30. Na biblioteca da escola.

31. Em jornais.

32. Dificilmente.

33. Não indico também.

34. Não houve afastamento, porém não leio tanto quanto gostaria.

35. Utilizo.

36. Principalmente para trabalhar com a sonoridade das palavras através das rimas e do ritmo. Também para interpretações.

37. Tenho conseguido fazer um trabalho interessante com eles.

38. Se trabalhar seguidamente com poemas em aula pode ser considerado incentivar, então eu os incentivo.

Professor nº. 20

1. Feiras, exposições, circo, parque, cinema, teatro.
2. Sim.
3. Meus pais falavam da importância de participar.
4. Algumas delas mantenho.
5. Ver resposta 1.
6. Sim.
7. Sim. Mais uma vez, meus pais sempre nos alertaram sobre esses aspectos culturais, sobre a importância de se estar em contato com esse tipo de material.
8. Sim.
9. Em casa sempre fomos incentivados a ler. Depois, na escola, fui motivada a continuar essa atividade.
10. Sim.
11. Não lembro títulos, mas era realizada a leitura de vários livros infantis.
12. Me mantive estimulada. Na verdade, nunca perdi o gosto. Com o passar do tempo ele só foi aguçando.
13. Desde revistas juvenis até clássicos da literatura brasileira e internacional.
14. Foram. Me fizeram ter certeza de que seguiria lendo o resto da vida.

15. Sim.

16. Além de reler as obras e os autores que precisam ser trabalhados em aula, procuro manter-me atualizada lendo textos do momento.

17. Com certeza, uma vez que, se não as realizar, não me sentirei produzindo.

18. Sim.

19. Li Milton Hatoum, Chico Buarque, Lya Luft.

20. Não sendo modismo.

21. Ainda quero ler Proust e Joyce.

22. Creio que há uma relação de igualdade em se tratando de tipos de texto, já que trabalho com todos eles em aula.

23. Idem a anterior.

24. Cecília Meireles. Na poesia dela podem-se encontrar todos os elementos que caracterizam um texto dentro desse gênero. Há uma riqueza extraordinária que permite usá-la como exemplo sempre.

25. *Obra poética IV* (poemas de Álvaro de Campos), Fernando Pessoa; *Obra completa*, Lila Ropoli; *Obra completa*, Prado Veppo.

26. Primeiramente as que revelam o trabalho do poeta com a linguagem e com a construção do texto.

27. As idéias, em primeiro lugar. Mas, é claro, uma associação dos outros elementos citados, proporcionada pela linguagem,.

28. *O aeronauta*, de Cecília Meireles. Um pouco sobre isso falei na resposta da questão 24.

29. Vários. Cecília Meireles, outra vez.

30. Biblioteca da escola, livrarias, internet, na minha casa.

31. Em alguma situação do cotidiano que pusesse a poesia ao alcance de todas as pessoas, não só de quem a estuda.

32. Sim, colegas e amigos que sabem de minhas preferências.

33. Sim, indico a colegas e amigos também. E, é claro, aos alunos.

34. Não fui afastada.

35. Sempre utilizo. Desde que estejamos tratando de um assunto que requeira.

36. Para leitura, interpretação e particularidades da linguagem utilizada e seus recursos.

37. Sim.

38. Chamando a atenção deles para as particularidades e os recursos desse tipo de texto.

Professor n.º 21

1. Em minha cidade, Santa Maria-RS, minha família participava em espetáculos teatrais e recitais de arte declamatória.

2. Sim.

3. Meu pai era um grande incentivador.

4. Atualmente, apenas em recitais em arte declamatória.

5. Sim, especialmente em atividades relativas ao teatro.

6. Sim especialmente textos de teatro e poesia.

7. Meu pai estimulava locando livros da biblioteca da Cooperativa dos empregados da Viação Férrea.

8. Sim estímulo da família e da escola.

9. Na escola, participava da hora da leitura na biblioteca e em casa, meu pai incentivando à leitura, pela importância do saber e conhecer.

10. Gostava, sim, de leitura.

11. Leitura de histórias que enfocavam os sentimentos e vivências, como os textos de autores brasileiros e portugueses na *Seleção em prosa e Verso* de autoria de Alfredo Clemente Pinto, além de histórias tradicionais dos Irmãos Grimm, da editora Melhoramentos.

12. Não muito.

13. Gostava mais do gênero romance e poesia lírica.

14. A poesia sempre me encantou, por isso acredito que elas tenham influenciando o meu gosto em escrever poemas.

15. Sim.

16. Literatura de modo geral: crônicas, contos, poesia e livros históricos e esotéricos.

17. Sim, pois enriquecem meus conhecimentos, incitam a criação literária e instigam à reflexão.

18. O tempo é sempre escasso no entanto a boa leitura encontra espaço.

19. *Código de Da Vinci*, de D. Brown; *Iniciação ao estudo da poesia*, de Armindo Trevisan; *Textamentos*, de Affonso Romano de Sant'Anna; *Tambores Silenciosos*, de Josué Guimarães; *Muitas vidas uma só alma*, *Mensagens dos Mestres*, *Só o amor é real*, *Muitas vidas muitos mestres*, de Brian Weiss; *História do município de Santa Maria*, de João Belém; *Cronologia histórica do município de Santa Maria*, de Romeu Beltrão; *O Profeta*, *O Alquimista*, de Paulo Coelho; *Pensar é transgredir* e *Perdas e Danos*, de Lya Luft.

20. Poesia e crônicas.

21.

22. Em 1º lugar crônicas, seguidas de contos e por ultimo romances.

23.

24. Não tenho um poeta determinado. Gosto dos parnasianos, pelo seu lirismo ritmo linguagem e de Mario Quintana pela sua simplicidade nos temas do cotidiano.

25. *Textamentos*, de Affonso Romano de Sant'Anna; *Ponteiros de palavra*, de Froilan de Oliveira.

26. Poesia lírica.

27. Para mim, o mais importante são as idéias, as imagens e o ritmo.

28. *Visita à casa paterna*, de Luiz Guimarães.

29. *Se*, de Rudyard Kipling, tradução de Guilherme de Almeida.

30. Em bibliotecas, livrarias e mercado de livros usado.

31. Em livros.

32. Esporadicamente.

33. Sim. Quando eu os acho boa leitura.

34.

35. Sim muito as utilizei em sala de aula, em interpretações e dramatizações.

36. Com a finalidade de reflexão sobre o conteúdo, a beleza e a elegância das palavras no verso.

37. Hoje não possuo mais parâmetros, pois não me encontro mais em atividades no magistério.

38. -

Curriculum Vitae

Evandro Weigert Caldeira

Dados Pessoais

Nome Evandro Weigert Caldeira
Filiação Sidenei Caldeira e Carmen Regina Weigert Caldeira
Nascimento 04/12/1973 - Santa Maria/RS - Brasil
Carteira de Identidade 6050055752 SSP-RS - RS - 01/12/1988
CPF 70677875053

Formação Acadêmica/Titulação

- 2004** Doutorado em Letras - Teoria da Literatura.
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS,
 Porto Alegre, Brasil
 Título: Perfil do professor-leitor de poesia - Experiências de leitura
 de professores de Santa Maria - RS
 Orientador: Dr. Vera Teixeira de Aguiar
 Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
 Nível Superior
- 1998 - 2000** Mestrado em Letras Teoria da Literatura.
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS,
 Porto Alegre, Brasil
 Título: Inventário do medo: a realidade social na poesia de Lara
 de Lemos, Ano de obtenção: 2001
 Orientador: Dr. Márcia Helena Saldanha Barbosa
- 1993 - 1996** Graduação em Letras - Português/Inglês e suas Literaturas.
 Faculdades Franciscanas, FAFRA, Brasil
 Título: A função metaligüística da linguagem nas poesias de Mário
 Quintana e Celso Gutfreind
 Orientador: Ms Nilsa Terezinha Reichert Barin
- 1995 - 2000** Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado.
 Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, Brasil
 Título: Texto, imagem, tempo: referências estruturais e temáticas
 para a serigrafia artística
 Orientador: Ms Lusa Rosângela Lopes Aquistapasse

Atuação profissional

1. Colégio Coração de Maria - CCM

Vínculo institucional

1997 - 1999 Vínculo: Outro , Enquadramento funcional: Professor ,
Carga horária: 0, Regime: Parcial

Atividades

07/1997 - 04/1999 Ensino fundamental
Especificação:
Língua Inglesa , Língua Portuguesa

2. Colégio Nossa Senhora de Fátima - CF

Vínculo institucional

2002 - 2004 Vínculo: Professor , Enquadramento funcional:
Professor , Carga horária: 8, Regime: Parcial

Atividades

02/2002 - 03/2004 Ensino médio
Especificação:
Literatura Brasileira

3. Colégio Objetivo - CO

Vínculo institucional

1997 - 2002 Vínculo: Outro , Enquadramento funcional: Professor ,
Carga horária: 10, Regime: Parcial

Atividades

03/1997 - 08/2002 Ensino médio
Especificação:
Língua Portuguesa , Literatura Brasileira

4. Constantino Pré Vestibular - CPV

Vínculo institucional

2000 - 2002 Vínculo: Outro , Enquadramento funcional: Professor ,
Carga horária: 0, Regime: Parcial

Atividades

03/2000 - 08/2002 Outro
Especificação:
Língua Portuguesa , Literatura Brasileira , Redação

5. Faculdade Santa Clara - FASCLA

Vínculo institucional

2007 - 2007 Vínculo: Professor , Enquadramento funcional:
Professor , Carga horária: 5, Regime: Parcial

Atividades

02/2007 - 08/2007 Outro
Especificação:
*Comunicação e expressão , Inglês Instrumental ,
Metodologia Científica , Português Aplicado , Português
Instrumental*

6. Faculdades Franciscanas - FAFRA

Vínculo institucional

1996 - 1997 Vínculo: Colaborador , Enquadramento funcional:
Estagiário , Carga horária: 0, Regime: Parcial

Atividades

05/1996 - 07/1997 Projetos de pesquisa, Coordenação de Assuntos
Comunitários e Extensão
Participação em projetos:

Projeto do Curso de Português para Estrangeiros

05/1996 - 07/1997 Extensão Universitária, Coordenação de Assuntos Comunitários e Extensão
Especificação:
Curso de Português para Estrangeiros

7. Prefeitura Municipal de Itaara - RS/ Secretaria de Ed., Cult. e Desp. - SMEDCD

Vínculo institucional

2006 - 2006 Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor contratado , Carga horária: 22, Regime: Parcial

2007 - Atual Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor contratado , Carga horária: 22, Regime: Parcial

2007 - 2007 Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor cedido , Carga horária: 22, Regime: Parcial

Atividades

02/2006 - 12/2006 Ensino fundamental, EMEF Euclides Pinto Ribas
Especificação:
Língua Inglesa , Língua Portuguesa

08/2006 - Atual Projeto de pesquisa, Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Pinto Ribas
Participação em projetos:
EOLE - Espaço de Orientação à Leitura e à Escrita

8. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC-RS

Vínculo institucional

2001 - 2006 Vínculo: Professor Efetivo , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 20, Regime: Parcial

2007 - Atual Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 20, Regime: Parcial

Atividades

02/2001 - 08/2006 Ensino médio, EEEM Cilon Rosa

*Especificação:
Literatura Brasileira*

09/2006 - 12/2006 Direção e Administração, Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa

*Cargos Ocupados:
Serviço de Coordenação Pedagógica*

12/2006 - 02/2007 Direção e Administração, Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa

*Cargos Ocupados:
Vice-Direção de Turno*

10/2007 - Atual Ensino médio, Colégio Estadual Manoel Ribas

*Especificação:
Inglês , Língua Portuguesa , Literatura*

9. Universidade da Região da Campanha - URCAMP

Vínculo institucional

2002 - 2002	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 11, Regime: Parcial
2002 - 2002	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 7, Regime: Parcial
2003 - 2003	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 11, Regime: Parcial
2003 - 2003	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 4, Regime: Parcial
2004 - 2004	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 0, Regime: Parcial
2004 - 2004	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 0, Regime: Parcial
2005 - 2005	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 3, Regime: Parcial
2005 - 2005	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 12, Regime: Parcial
2006 - 2006	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 0, Regime: Parcial
2006 - 2006	Vínculo: Professor , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 8, Regime: Parcial
2007 - Atual	Vínculo: Professor , Carga horária: 0 Regime: Parcial

Atividades

- 03/2002 - 07/2002** Graduação, Letras
Disciplinas Ministradas:
Estratégias de Leitura , Metodologia da Pesquisa ,
Prática Pedagógica IV
- 08/2002 - 12/2002** Graduação, Letras
Disciplinas Ministradas:
Estudos Monográficos , Língua Portuguesa IV
- 03/2003 - 07/2003** Graduação, Letras
Disciplinas Ministradas:
Estratégias de Leitura , Língua Portuguesa V ,
Morfologia
- 08/2003 - 12/2003** Graduação, Letras
Disciplinas Ministradas:
Língua Portuguesa VI
- 03/2004 - 07/2004** Graduação, Letras
Disciplinas Ministradas:
Licença
- 08/2004 - 12/2004** Graduação, Letras
Disciplinas Ministradas:
Licença
- 03/2005 - 07/2005** Graduação, Pedagogia
Disciplinas Ministradas:
Língua Portuguesa
- 03/2005 - 07/2005** Graduação, Ciências Biológicas
Disciplinas Ministradas:
Língua Portuguesa
- 03/2005 - 07/2005** Graduação, Letras
Disciplinas Ministradas:
Morfossintaxe I
- 08/2005 - 12/2005** Graduação, Ciências Biológicas
Disciplinas Ministradas:
Língua Portuguesa
- 08/2005 - 12/2005** Graduação, Matemática
Disciplinas Ministradas:
Língua Portuguesa

08/2005 - 12/2005 Graduação, Pedagogia

Disciplinas Ministradas:

Língua Portuguesa II

08/2005 - 12/2005 Projetos de pesquisa, Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes, Curso de Letras

Participação em projetos:

*Do real ao virtual: espaços de leitura de poesia ,
Procedimentos de leitura: do texto impresso às novas tecnologias*

08/2005 - 12/2005 Graduação, Letras

Disciplinas Ministradas:

Literatura Brasileira I , Literatura Brasileira II

03/2006 - 07/2006 Graduação, Letras

Disciplinas Ministradas:

Licença

08/2006 - 12/2006 Graduação, Letras

Disciplinas Ministradas:

Licença

03/2007 - Atual Graduação, Letras

Disciplinas Ministradas:

Licença

Projetos

2005 - 2005 Do real ao virtual: espaços de leitura de poesia

Descrição: Este projeto tem por objetivo geral promover o acesso dos acadêmicos do 5º semestre a diferentes suportes de leitura de poesia, que ultrapassam o texto impresso. Para a consecução do projeto, os acadêmicos deverão:- Identificar diferentes suportes e meios de leitura de poesia, através do discurso didático-pedagógico e de textos não-escolares; - Reconhecer a multiplicidade de signos e códigos presentes em diferentes suportes de leitura de poesia; - Analisar as diferentes possibilidades de leitura de poesia proporcionadas pelas novas tecnologias; - Pesquisar formas de relacionar a leitura de poesia impresso com a oriunda de outros suportes; - Elaborar um banco de dados/arquivo significativo que apresente os suportes pesquisados, bem como os resultados da pesquisa;

Situação: Em Andamento Natureza: Outra

Alunos envolvidos: Graduação (9); Especialização (0); Mestrado acadêmico (0); Mestrado profissionalizante (0); Doutorado (0);

Integrantes: Evandro Weigert Caldeira (Responsável);
 Financiador(es):

2005 - 2005 Procedimentos de leitura: do texto impresso às novas tecnologias
 Descrição: Este projeto interdisciplinar tem por objetivo geral promover o acesso dos acadêmicos do 5º semestre a diversos suportes de leitura, que ultrapassam o texto impresso. Para a consecução do projeto, os acadêmicos deverão:- Identificar diferentes suportes e meios de leitura, através do discurso didático-pedagógico e de textos não-escolares; - Reconhecer a multiplicidade de signos e códigos presentes em diferentes suportes de leitura; - Analisar as diferentes possibilidades de leitura proporcionadas pelas novas tecnologias; - Pesquisar formas de relacionar a leitura de textos escolares com aqueles oriundos de outros suportes; - Elaborar um banco de dados/arquivo significativo que apresente os suportes pesquisados, bem como os resultados da pesquisa
 Situação: Em Andamento Natureza: Outra
 Alunos envolvidos: Graduação (9); Especialização (0); Mestrado acadêmico (0); Mestrado profissionalizante (0); Doutorado (0);
 Integrantes: Evandro Weigert Caldeira (Responsável);
 Financiador(es):

1996 - 1997 Projeto do Curso de Português para Estrangeiros
 Descrição: Curso de Extensão Universitária - aprovado em maio de 1996, sob a coordenação da Prof. Dr. Vera Maria Xavier dos Santos. Equipe formada por acadêmicos do Curso de Letras da FAFRA
 Situação: Concluído Natureza: Extensão
 Alunos envolvidos: Graduação (0); Especialização (0); Mestrado acadêmico (0); Mestrado profissionalizante (0); Doutorado (0);
 Integrantes: Evandro Weigert Caldeira, Márcia Regina Marchezan; Marcia Elenita França Niederauer; Dr Vera Maria Xavier dos Santos (Responsável); Andréa Pereira Saccol
 Financiador(es): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-FAPERGS

Áreas de atuação

1. Letras
2. Teoria Literária
3. Língua Portuguesa
4. Literatura Brasileira
5. Literatura Portuguesa
6. Língua Inglesa

Prêmios e Títulos

- 1998** Menção Honrosa - I Prêmio Ômnira de Poesia e Prosa, Ômnira - Editoração Cultural - Salvador - BA
- 1994** Menção Honrosa - 7º Concurso Nacional de Poesia, Instituto da Poesia Internacional - Porto Alegre -RS

Produção em C, T & A

Produção bibliográfica**Artigos completos publicados em periódicos**

1. CALDEIRA, E. W.
Memórias pouco sentimentais de um satírico João Miraramar. Antologia Em Prosa e Verso XII. , p.174 - 178, 2006.
2. CALDEIRA, E. W.
Ciúme e morte em Otelo, de William Shakespeare, e em Leonor de Mendonça, de Gonçalves Dias. Antologia Em Prosa e Verso XI Associação Santa Mariense de Letras. , 2005.

Livros publicados

1. CALDEIRA, E. W.
Sujeito-quase. Santa Maria : Associação Santa-Mariense de Letras, 2004 p.89.
2. CALDEIRA, E. W.
Momentos. Santa Maria : Edição do autor, 1995 p.73.

Capítulos de livros publicados

1. CALDEIRA, E. W.
A estética maneirista In: Shakespeare revisitado ed.Cruz Alta : UNICRUZ, 2000
2. CALDEIRA, E. W.
Coriolano: uma tragédia maneirista In: Shakespeare revisitado ed.Cruz Alta : UNICRUZ, 2000

Comunicações e Resumos Publicados em Anais de Congressos ou

Periódicos (resumo)

1. CALDEIRA, E. W., MARCHEZAN, Márcia Regina

A escrita nos suportes videotecnológicos: uma visão da comunicação mediada pelas novas tecnologias In: II Congresso Internacional das Linguagens, 2004, Erechim.

Anais do II Congresso Internacional das Linguagens - Mídia e Educação. , 2004.

2. CALDEIRA, E. W.

Interesse, gosto e prazer: a leitura de poesia a partir da Teoria da Literatura In: IV Seminário Internacional em Letras, 2004, Santa Maria.

Anais do IV Seminário Internacional em Letras do Centro Universitário Franciscano. , 2004.

3. CALDEIRA, E. W.

O texto literário e as novas tecnologias: desafios do professor como mediador de leitura In: 10ª Jornada Nacional de Educação, 2004, Santa Maria.

Anais da 10ª Jornada Nacional de Educação. , 2004.

4. CALDEIRA, E. W.

O eu lírico diante da realidade social: uma análise da poesia de Lara de Lemos In: III Seminário Internacional em Letras, 2003, Santa Maria.

Anais do III Seminário Internacional em Letras do Centro Universitário Franciscano. , 2003.

5. CALDEIRA, E. W.

Coriolano: uma tragédia maneirista In: IV Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão & II Mostra de Iniciação Científica da UNICRUZ, 1999, Cruz Alta.

Anais do IV Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão & II Mostra de Iniciação Científica da UNICRUZ. , 1999.

6. CALDEIRA, E. W.

Coriolano: uma tragédia maneirista In: IV Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão & II Mostra de Iniciação Científica, 1999, Cruz Alta.

V Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão & II Mostra de Iniciação Científica. , 1999.

7. CALDEIRA, E. W.

Estratégias comunicativas do português como língua estrangeira In: VII Semana de Arte e Cultura - Âmbito Estadual, 1997, Santa Maria.

Comunicações da VII Semana de Arte e Cultura. , 1997.

8. CALDEIRA, E. W.

Problemas de aprendizagem de português por falantes da língua inglesa In: IV Seminário de Iniciação Científica e III Jornada de Pesquisa da UNIJUÍ, 1996, Ijuí - RS.

Anais do IV Seminário de Iniciação Científica e III Jornada de Pesquisa da UNIJUÍ. , 1996.

Demais produções bibliográficas

1. CALDEIRA, E. W.

Antologia em Prosa e Verso XI - Associação Santa-Mariense de Letras. Poema: Esfinge oracular. Santa Maria:Pallotti, 2005. (Outra produção bibliográfica)

2. CALDEIRA, E. W.

Antologia em Prosa e Verso IX - Associação Santa-Mariense de Letras. Poemas:Cilada; Des-a-fio; Eu estranho; In tesis; Per-seu, por mim; Poesia light. Santa Maria:Pallotti, 2003. (Outra produção bibliográfica)

3. CALDEIRA, E. W.

Antologia em Prosa e Verso VIII - Associação Santa-Mariense de Letras. Poemas: Desafio, Ser resignante, Suposto combate, Em ruínas. Santa Maria:Pallotti, 2002. (Outra produção bibliográfica)

4. CALDEIRA, E. W.

Antologia em Prosa e Verso VII - Associação Santa-Mariense de Letras. Poemas: Desejo ofídico, Química segestão, Sem ficção, Um conselho. Santa Maria:Pallotti, 2001. (Outra produção bibliográfica)

5. CALDEIRA, E. W.

Antologia em Prosa e Verso VI - Associação Santa-Mariense de Letras. Poemas: Eus, Todo lugar, Na pele, Amostra grátis, Lúcido artifício, Dúbia incerteza. Santa Maria:Pallotti, 2000. (Outra produção bibliográfica)

6. CALDEIRA, E. W.

Antologia em prosa em Verso V - Associação Santa-Mariense de Letras. Poemas:Eu, Identidade, Um pouco de tudo, Chatice 2. Santa Maria:Pallotti, 1999. (Outra produção bibliográfica)

Produção artística/cultural

1. CALDEIRA, E. W.

Exposição de Gravuras-postais, 2003.

Orientações e Supervisões

Orientações e Supervisões concluídas

Trabalhos de conclusão de curso de graduação

1. Deise Medianeira Berger Schuster. **O espaço social e o tipo regional em Simões Lopes Neto: uma leitura analítica dos Contos gauchescos**. 2003. Curso (Letras) - Universidade da Região da Campanha
2. Luciana Azambuja. **A leitura na escola como atividade vital: uma forma de compreender o mundo**. 2002. Curso (Letras) - Universidade da Região da Campanha
3. Maria Conceição de A. Medeiros. **Uma proposta para o ensino da crase**. 2002. Curso (Letras) - Universidade da Região da Campanha

Eventos

Participação em eventos

1. **II Congresso Internacional de Educação**, 2007. (Congresso)
.
2. **4º Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio - 11ª Jornada Nacional de Literatura**, 2005. (Seminário)
.
3. Apresentação Oral no(a) **IV Seminário Internacional em Letras**, 2004. (Seminário)
IV Seminário Internacional em Letras.
4. **II Congresso Internacional da Linguagens - Mídia e Educação**, 2004. (Congresso)
.
5. **III Seminário Internacional em Letras**, 2003. (Seminário)
.
6. **10ª Jornada Nacional de Literatura**, 2003. (Outra)
.
7. **10ª Jornada Nacional de Literatua**, 2003. (Outra)
.
8. **Curso: Língua Portuguesa**, 2002. (Outra)
.
9. **I Congresso Internacional da Linguagens**, 2002. (Congresso)
.
10. **X Encontro Sul-Brasileiro de Professores de Língua Portuguesa**, 2002. (Encontro)
.

11. **Curso de capacitação para voluntários do Fórum Mundial de Educação**, 2002. (Outra)

.

12. **Encontro de Literatura: letras e nomes do Rio Grande do Sul**, 2002. (Encontro)

.

13. Apresentação (Outras Formas) no(a) **XII Festival de poesia, crônica e conto**, 2001. (Outra)
XII Festival de poesia, crônica e conto.

14. Apresentação Oral no(a) **IV Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão & II Mostra de Iniciação Científica**, 1999. (Seminário)
Coriolano: uma tragédia maneirista.

15. Apresentação (Outras Formas) no(a) **Oficina Literária**, 1999. (Oficina)
Oficina Literária.

16. **Semana Acadêmica do Curso de Letras**, 1999. (Outra)

.

17. **Encontro de Professores e Autores**, 1998. (Encontro)

.

18. **Seminário de Teoria da Literatura**, 1998. (Seminário)

.

19. **Curso de Atualização em língua portuguesa, língua inglesa e literatura: o texto em debate**, 1998. (Outra)

.

20. Apresentação Oral no(a) **IV Seminário de iniciação científica e III Jornada de pesquisa da Unijuí**, 1996. (Seminário)
Problemas de aprendizagem de português por falantes de língua inglesa.

21. **II Ciclo de palestras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura Brasileira**, 1996. (Outra)

.

22. Apresentação (Outras Formas) no(a) **X Festival de poesia, crônica e conto**, 1995. (Outra)
X Festival de Poesia, Crônica e Conto.

23. **Ciclo de Palestras em Língua e Literatura**, 1995. (Outra)

.

24. **6ª Semana de Arte e Cultura**, 1994. (Outra)
 25. **Seminário de Literatura Infanto-Juvenil**, 1993. (Seminário)

26. **Curso de Atualização em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura Brasileira**, 1993. (Outra)

Bancas

Participação em banca de trabalhos de conclusão

Graduação

1. CALDEIRA, E. W., REGINATTO, Andréa Ad, LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque
 Participação em banca de Simone Bairros. **Eva Luna: o olhar feminino sobre a ditadura na América Latina**, 2006
 (Letras Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) Faculdade Metodista de Santa Maria
2. CALDEIRA, E. W., REGINATTO, Andréa Ad, DALCOL, Susana Irion
 Participação em banca de Antonio Jair da Silva. **Rebeldia e inovação poética na obra Las lenguas de diamante, de Juana de Ibarbourou**, 2006
 (Letras Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) Faculdade Metodista de Santa Maria
3. CALDEIRA, E. W., SANTOS, Eduardo Heleno Serpa Coelho dos, CABANÃS, Teresa Mayoral
 Participação em banca de Celiomar Del'Olmo Marconato. **Formação do mito do gaúcho nas obras Martín Fierro, de José Hernández e Don Segundo Sombra, de Ricardo Güiraldes**, 2004
 (Letras Espanhol) Universidade Federal de Santa Maria
4. CALDEIRA, E. W., PEREIRA, Marlene Alves, LOPES, Kathi Crivellaro
 Participação em banca de Bruna de Cássia Pereira dos Santos. **Rodrigo Cambará: um alter ego de Erico Verissimo?**, 2003
 (Letras) Universidade da Região da Campanha

Participação em banca de comissões julgadoras

Outra

1. **37º Concurso Estadual de Prendas - Prova de Redação**, 2007
 Movimento Tradicionalista Gaúcho
2. **X CLIC - Concurso Literário do Colégio Coração de Maria**, 2006
 Colégio Coração de Maria

3. **XXIX Concurso Literário Felipe D'Oliveira, 2006**
 Prefeitura Municipal de Santa Maria Secretaria de Município da Cultura
4. **XXIII Concurso Literário Felipe D'Oliveira, 2004**
 Prefeitura Municipal de Santa Maria Secretaria de Município da Cultura
5. **17º Festival Estudantil de Artes Eduardo Trevisan, 2004**
 Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan
6. **4º CLIC - Concurso Literário do Colégio Coração de Maria, 2000**
 Colégio Coração de Maria

Totais de produção

Produção bibliográfica

Artigos completos publicado em periódico.....	2
Livros publicados.....	2
Capítulos de livros publicados.....	2
Jornais de Notícias.....	3
Comunicações em anais de congressos e periódicos (proceedings e suplementos).....	8
Demais produções bibliográficas.....	6

Orientações

Orientação concluída (trabalho de conclusão de curso de graduação).....	3
---	---

Eventos

Participações em eventos (congresso).....	3
Participações em eventos (seminário).....	7
Participações em eventos (oficina).....	1
Participações em eventos (encontro).....	3
Participações em eventos (outra).....	12
Participação em banca de trabalhos de conclusão (graduação).....	4
Participação em banca de comissões julgadoras (outra).....	6

Produção cultural

Obra de artes visuais (gravura).....	1
--------------------------------------	---

Demais trabalhos relevantes

Demais trabalhos relevantes.....	4
----------------------------------	---