



Formação de professores e ethos: construindo a imagem de si por meio das memórias de leitura

Ester Cavalcanti da Silva Araújo¹

UFRN

Maria da Penha Casado Alves²

UFRN

Resumo: Neste trabalho, nos propomos a analisar o gênero discursivo “memórias de leitura” que foram escritos por discentes no “Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos e Gramática”, da UFRN, realizado no ano de 2007. O objetivo desse estudo é compreender o modo como cada aluno construiu a sua imagem de leitor. Portanto, para analisar o corpus desse trabalho, utilizamos as teorizações sobre gêneros discursivos de BAKHTIN (2003), que compreende os gêneros discursivos como enunciados concretos; sobre concepções de leitura, recorremos às teorizações de FREIRE (2008), GARCEZ (2002), entre outros teóricos, que a entendem como prática discursiva construída na interação; sobre a noção de ethos nos respaldamos nos estudos realizados por MAINGUENEAU (2006); e sobre formação de professores e memória nos ancoramos nas teorizações de NÓVOA (2007), que aborda sobre dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores através de estratégias diversas (narrativas orais, relatos escritos, etc.) como fonte de reflexão do seu percurso de aprendizagem/ensino. Esse trabalho se insere na área de Linguística Aplicada e tem como procedimento metodológico a pesquisa de caráter qualitativo. Essa pesquisa apresentou resultados bastante positivos sobre a imagem que cada aluno construiu de si, mostrando-se leitores ativos.

Palavras-chave: Formação de professores, Leitura, Ethos.

Abstract: Parte superior do formulário

In this paper, we propose to analyze the speech genre "memories of reading" written by students of the "Post Graduate Course in Portuguese: Reading, Writing Assignments and Grammar", UFRN, held in 2007. The aim of this study is to understand how each student built his image reader. Therefore, to analyze the corpus of this work, we use theories about genres of Bakhtin (2003), covering the genres listed as concrete, about conceptions of reading, we use the theories of Freire (2008), GARCEZ (2002), among other theorists, who see it as a discursive practice built on interaction; on the notion of ethos in the study was supported in studies by Maingueneau (2006); and on teacher training and memory theories in NÓVOA (2007), which covers about devices seeking to recall the practices of teachers through various strategies (oral narratives, written reports, etc.) as a source of reflection on their journey of learning / teaching. This work is inserted in the area of Applied Linguistics and its methodological approach to qualitative research study. This research showed very positive results over the image that each student has built itself, being active readers.

Keywords: Teacher training, Reading, Ethos.

¹ ester_sophia@hotmail.com

² penhalves@msn.com



1. Introdução

A leitura tem sido objeto constante de estudos no Brasil. Um desses estudos realizado pelo Instituto Pró-Livro indica baixos índices de leitura entre os brasileiros e, paralelamente a esse diagnóstico, os linguistas aplicados investigam e discutem sobre esse diagnóstico e sobre a importância do ensino-aprendizado da leitura, desde a infância até a fase adulta.

Observamos, em trabalhos científicos e livros publicados, que em cursos de formação de professores, essas questões são discutidas e que o gênero discursivo “memórias de leitura” pode se constituir em um instrumento para compreender o percurso de leitura de cada aluno, além de levar os alunos a refletirem sobre de que forma eles podem contribuir na melhoria do ensino de leitura, (re) visitando as suas próprias experiências de leitura.

Nesse trabalho, temos como objetivo analisar as memórias de leitura de três alunos para compreender o modo como eles construíram as suas imagens de leitor. Portanto, para analisar as memórias de leitura, utilizamos as reflexões teóricas feitas por Garcez (2002) e Freire (2008) sobre concepção de leitura, os quais compartilham da mesma visão de que a leitura é um processo interacional entre subjetividades. Adotamos a noção de ethos realizada por Maingueneau (2006), respaldamo-nos no conceito de gêneros discursivos a partir de Bakhtin (2003) e, por fim, na formulação teórica de memória e formação docente, conforme Nóvoa (2007), entre outros.

2. A leitura como processo interativo

A leitura, neste trabalho, é vista como um processo interativo no sentido em que ao se fazer uma leitura de qualquer natureza - seja ela de fruição, com fins de aquisição de algum conhecimento ou de utilização da informação do texto em um outro texto a ser produzido - há um movimento de mão-dupla entre texto e leitor. Vendo a leitura a partir de tal ângulo, alguns autores que comungam da mesma visão sobre tal atividade compreendem a leitura como um processo construído e intersubjetivo, não abandonando a concepção de leitura como decodificação de um sistema (língua), mas ampliando-o. E aí nós observamos, também, que a



concepção de leitura modificou-se devido à mudança de concepção da própria língua, uma vez que esta não é mais vista como sistema. Assim, Garcez (2002, p. 23) afirma que:

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, interações, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.

A partir da concepção acima, é possível ver a leitura como interação entre as subjetividades do leitor e do autor, por este expressar sua subjetividade no momento de produção e o texto retê-la para que se contraste com a do leitor. Há também a concepção de leitura de Paulo Freire (2008) que é bastante aceita pelos docentes, por ele fazer o intercâmbio entre texto e contexto, afirmando que a leitura do texto escrito é precedida pela leitura do mundo. Sendo assim, tomando posição semelhante à de Garcez (2003), Freire (2008) afirma que a leitura não se limita à simples decodificação de signos, mas que se expande para a partir dela melhorar a leitura que se faz do mundo. A leitura é tida como libertação e meio de expandir horizontes, uma vez que ela é uma porta para decifrar o mundo. A leitura extrapola o texto escrito e parte para outras modalidades de textos, analisando-os, compreendendo-os e percebendo-os.

Como processo complexo, a leitura requer alguns conhecimentos do leitor e algumas exigências. O conhecimento prévio, por exemplo, é essencial para que se possam fazer as relações necessárias para se chegar a uma compreensão coerente dentro das possibilidades que o texto oferece. Outros conhecimentos básicos são o linguístico, pois sem o conhecimento do tipo de linguagem em que o texto se configura é impossível se fazer qualquer tipo de leitura, do gênero discursivo e um conhecimento mínimo sobre o assunto abordado. As exigências requeridas para o ato da leitura são de cunho cognitivo, também, por diversos comandos serem feitos ao cérebro simultaneamente durante o ato de ler e, para que todas essas solicitações organizem-se de modo a possibilitar a leitura, é preciso desenvolver certas habilidades que são de extrema sofisticação e apenas podem ser treinadas com a prática da leitura. Como diz Paulo Freire (2008, p. 56): “[...] aprendeste a ler na prática da leitura”.



Leitura seria, dessa forma, o processo dinâmico e complexo de classificar, organizar, selecionar as ideias, elaborar hipóteses (ou desconstruí-las, se for o caso) com a antecipação do conteúdo textual, regular a velocidade de leitura, pensar sobre o que se está lendo e reformulá-lo quando se achar necessário, identificar e focalizar pontos-chave no texto. Trata-se de um movimento dialógico no qual se pode entrever uma relação interlocutiva, mediada pelo texto, entre o autor e o leitor.

Uma vez que sempre lemos com algum fim, a interpretação feita de um texto depende em parte dos objetivos traçados a ele. Assim, existem diversos tipos de leitura e modos de olhar para o texto a partir dos interesses e expectativas que o leitor cria. A leitura pode ser de fruição, prazer ou evasão, como se vê em textos fictícios, como também pode ser de aquisição de conhecimento para desenvolver determinadas tarefas, tais como: a feitura de trabalhos escolar ou acadêmico, para seguir comandos, entre outros objetivos. Todos esses tipos de leitura são definidos de acordo com os fins que o leitor lhes incumbe. Sendo um processo de interação entre subjetividades, é preciso ter consciência de que a leitura é uma construção e que se inicia antes mesmo da decodificação da linguagem na qual se configura com os elementos para-textuais, como, por exemplo, o título, que geram expectativas em relação ao corpo do texto. E juntando o corpo textual aos elementos para-textuais para formar um conjunto, podemos observar que a leitura se processa a partir da análise do conjunto, da formulação de hipóteses, do ativamento de habilidades, do atentar para os subentendidos e de confirmações e refutações feitas.

3. Ethos – da retórica à atualidade

O ethos é uma temática discutida desde a antiguidade, sendo o termo utilizado primeiro pelo filósofo Aristóteles, que coloca ethos como parte de sua tríade composta também pelo logos e pathos como meio de prova. Nessa época, a concepção do termo era apresentada com dois sentidos: designadora das virtudes morais que garantem credibilidade ao orador – Aristóteles (apud MAINGUENEAU, 2006) diz que há três razões para inspirar confiança: prudência (phronesis), virtudes (arete) e benevolência (eunoia), comportadora de uma dimensão social, no momento em que o orador tenta persuadir ao se expressar de modo



apropriado a seu caráter. O ethos, segundo Aristóteles (apud MAINGUENEAU, 2006), está ligado à noção de justiça, verdade e quando um orador altera a verdade isso se deve ao comprometimento de uma ou mais razões.

Tal noção de ethos é chamada de ethos retórico, havendo outras concepções como a da Pragmática, representada por Ducrot, (apud MAINGUENEAU, 2006) e a da Análise do Discurso, com os estudos de Dominique Maingueneau. Ducrot (apud MANGUENEAU, 2006) afirma que o ethos não é o elogio que o orador faz sobre si mesmo, pois isto poderia chocar o público, mas da aparência que lhe conferem o ritmo, a entonação, a escolha das palavras, dos argumentos, sendo, na qualidade da fonte da enunciação, revestido de determinadas características que, por ação reflexa, tornam essa enunciação aceitável ou não. Roland Barthes (apud MAINGUENEAU, 2008, p.70) também fala sobre ethos, chamando a atenção para a característica essencial deste: “São os traços do caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão. [...] O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: eu sou isto, eu não sou aquilo”.

Segundo Maingueneau (2004, p. 97-98), “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador”, que seria o ethos. Assim, o ethos é uma noção discursiva, uma vez que se constrói primordialmente através do enunciado proferido. O interlocutor, por sua vez, identifica o ethos tendo por base as representações sociais, julgadas positiva ou negativamente. Para maior eficiência, essa imagem deve estar afinada com a conjuntura ideológica do “mundo ético” do qual tal fiador participa.

Mostra que há uma relação entre a imagem construída antes do evento e outra construída no momento do evento, criando um ethos prévio e outro discursivo. O ethos prévio, ou pré-discursivo, está ligado a conhecimentos prévios sobre o evento, como o gênero que será utilizado, posicionamento ideológico e personalidade, no caso de pessoas públicas. O ethos discursivo é aquele que se constrói no momento de enunciação, será formado por gestos, atitudes, postura e por meio do discurso proferido, condicionado por diversos fatores como a ocasião, se formal ou não; o gênero utilizado, se acadêmico ou científico ou outro; o público, se há um grau mínimo de intimidade e os interesses deste, entre outros que moldarão a enunciação, levando à formação de um ethos.

Discorre, ainda, sobre a distinção entre ethos dito e ethos mostrado, devido aos ethos prévio e discursivo estarem incluídos no ethos mostrado, que é montado com o discurso proferido do autor sem se referir a si mesmo, enquanto o ethos dito refere-se a fragmentos



textuais em que o enunciador evoca sua própria enunciação direta ou indiretamente, tendo em vista que as fronteiras entre *ethos* dito e mostrado não são nítidas. Dessa forma, o *ethos* efetivo constitui-se da interação dos *ethos* pré-discursivo, discursivo, mostrado e dito.

4. Formação de professores: uso de estratégias para uma reflexão da prática docente

A noção de que a comunicação verbal, seja escrita ou falada, dá-se por intermédio de gêneros do discurso está ligada a um conceito de gêneros apresentado por Mikhail Bakhtin (2003), que trouxe novos direcionamentos para os estudos linguísticos. Bakhtin afirma que a língua utiliza-se de enunciados concretos e únicos que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade social, produzindo seus tipos de enunciados relativamente estáveis chamados gêneros do discurso. E nesse trabalho, o gênero abordado será “memórias de leitura”.

O gênero discursivo memórias de leitura tem como foco a temática “memória”, a qual compreendemos como o processo de (re) construção de informações que ocorrem no percurso da vida de cada indivíduo e são recuperadas quando é necessário. Por exemplo, quando queremos lembrar de algo que aconteceu no passado distante ou próximo, recorremos à memória que nos leva a um movimento de idas ao passado e vindas ao presente, trazendo de volta um turbilhão de sensações e experiências vividas em determinados períodos da vida, para através dela repensarmos os nossos conceitos e práticas ante as várias faces da vida.

Nóvoa (2007) aborda sobre “[...] dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através de estratégias várias (narrativas orais, relatos escritos, etc.)” como fonte de reflexão no seu percurso de aprendizagem/ensino. O autor do texto citado acima faz uma referência ao escritor Pierre Dominicé (apud NÓVOA, 2007, p.24) que fala sobre a prática educativa:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma



natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (2007, p.24).

No trecho citado, Dominicé discute o processo de formação de docentes e enfatiza que a rememoração pode ser utilizada como estratégia para a reflexão do ensino adotado por tais sujeitos. E, através da rememoração de como se deu a sua aprendizagem, poder traçar mudanças no seu repertório de educador.

Ainda se tratando da rememoração de vida dos docentes, através de textos autobiográficos, Nóvoa afirma:

Para muitos de nós, a ideia de ocupar parte do nosso tempo a escrever a autobiografia pareceria a entrega a uma satisfação e a um luxo. De qualquer modo, sobre que episódios da vida quotidiana do professor valeria a pena escrever? Decerto que haverá poucos professores que reivindicuem o conhecimento de enredos nas suas vidas e, mesmo para aqueles que o possam fazer, seria de somenos importância explorá-los. Poucos professores diriam ter tempo, ou para identificar tais enredos, ou para passar ao papel (uma perspectiva ainda menos motivadora). Contudo, para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se ‘uma viagem de descoberta’ (Henry Miller), que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora (NÓVOA, 2008, p.81).

Ao incentivar a produção da “autobiografia” ou “relatos de vida” em cursos de formação inicial e formação continuada de professores, como um recurso de “investigação” da sua vida docente, o autor nos mostra que esse processo pode levar a um desenvolvimento pessoal e profissional. Ele, ainda, comenta sobre os argumentos de alguns professores ao questionarem sobre ocupar parte do seu tempo em fazer tal constituição de vida. Portanto, em concordância com o autor, compreendo que esse processo de “investigação” deveria ser seguido por todos os profissionais da educação, visando a uma reflexão da sua prática de



ensino e modificando o que for necessário, para se tornar um formador comprometido com a qualidade da educação.

5. A construção do ethos de leitor

O gênero do discurso “memórias de leitura” é um dos gêneros abordado no curso de letras/UFRN, na formação inicial e na formação continuada, cujo objetivo primeiro é incentivar os alunos a relembrem as leituras realizadas em seus percursos de sujeitos leitores, relatando suas experiências desde a infância até o momento da escrita das memórias.

Ao analisarmos as memórias de leitura observamos que os alunos tiveram suas primeiras experiências de leitura das mais diversas formas, uma vez que muitos deles começaram seu percurso de leitor com histórias em quadrinhos, enquanto outros por meio de narrativas orais que lhes eram contadas por seus pais ou parentes próximos, outros por meio de textos apenas com imagens, entre outras formas. É importante lembrar que esses alunos da especialização exercem a profissão de professores do ensino básico e a maior parte pertence ao quadro de profissionais do ensino público.

O **leitor 1**³, por exemplo, afirmou que suas primeiras experiências no mundo da leitura foi com seu pai que tinha o hábito de ler revistinhas de bang-bang e o mesmo lia e pedia que seu filho repetisse algumas das frases que compunham os diálogos dessas narrativas. Devido a natureza do gênero desse primeiro contato com a leitura e a influência de seu pai, este aluno passou a gostar de filmes de faroeste. Podemos perceber tais fatos nos seguintes trechos:

O que guardo na memória, já um tanto embotada, sobre o meu contato inicial com as primeiras letras foi a interferência do meu pai, que me pedia para repetir algumas frases dos diálogos de livrescos de banguê-banguê.

[...] aprendi a gostar de assistir, por influência dele, aos filmes do velho oeste. O poder das imagens já falava mais forte naquela época.

³ Para preservar a identidade dos sujeitos utilizaremos os termos leitor 1, leitor 2 e leitor 3.



Nos trechos citados acima, observamos que o **leitor 1** constrói de si uma imagem de leitor que teve seu contato inicial com a leitura despertado e influenciado por seu pai e tais leituras eram feitas em “livrescos de banguê-banguê”.

Já no relato do **leitor 2**, diferentemente do **leitor 1** que começou a ler em casa, a iniciação da leitura deu-se na escola:

A primeira recordação que tenho de leitura é de minha ‘cartilha’ onde aprendi a ler. [...] Aos seis anos de idade, segundo meus pais, comecei a ler e papai passou a comprar gibis para que eu lesse.

No depoimento do **leitor 2**, percebemos que o mesmo constrói de si a imagem de leitor que foi alfabetizado por meio de “cartilha” na escola (método de ensino de leitura que vigorou por um período da história da educação brasileira) e quando ele começou a ler seu pai passou a comprar gibis, sendo esse um dos gêneros preferido e muito lido por crianças em processo de aquisição da leitura.

Durante a adolescência, as preferências de leitura dos alunos mudaram. Observamos que um dos leitores interessava-se por livros considerados cânones da literatura brasileira, enquanto que outros se interessavam por gêneros discursivos diversos. O **leitor 1**, por exemplo, narra suas leituras na adolescência que oscilavam entre a esfera escolar e íntima:

Os anos da infância iam se passando e, já um pouco grandinho, andei lendo alguns paradidáticos da 7ª ou 8ª séries, como, por exemplo, Menino de Asas, creio que de Homero Homem; A ilha perdida, de Maria José Dupré; e até, pasmem, O guarani, de José de Alencar. Pensando bem, acho que não terminei essas leituras. Eram-me mais interessantes os gibis do Tio Patinhas, do Batman, do Zé Carioca, e coisas do gênero, presenteados pela minha tia, que havia feito o magistério e era professora do ‘Jardim’.

Observamos no fragmento citado que o **leitor 1** narra as suas leituras durante o ensino fundamental. Dessa forma, esse sujeito constrói a imagem de leitor que lê obras prestigiadas pela sociedade, obras do cânone brasileiro e faz referência a esse fato com



admiração de si mesmo. Esse ethos fica evidenciado e é reforçado a partir da sua escolha linguística “pasmem” e ao citar a obra “O guarani”, de José de Alencar. Porém, ao mesmo tempo em que ele constrói a imagem de leitor que lê obras prestigiadas pela sociedade, também constrói a imagem de leitor que iniciou e não concluiu a leitura das obras consideradas canônicas por alguns grupos da sociedade, pois naquele momento da sua vida preferia a leitura de gibis, presenteados por sua tia e esse fato é reforçado no trecho “eram-me mais interessante os gibis...”.

Já o **leitor 2** preferia a leitura de livros vendidos em bancas de jornal, como podemos ver nos fragmentos abaixo:

Na minha adolescência lia Júlia e Sabrina todos os dias [...] começamos a trocar entre as amigas os livros, o que facilitava, pois assim não os guardávamos em casa e sempre tínhamos algo novo para ler, embora todas as histórias fossem iguais o que na época não achava. A cada história era um novo romance e uma nova aventura.

Nesse fragmento, o **leitor 2** faz uma análise sobre o seu entusiasmo na adolescência pela leitura de livros, considerados pelo imaginário coletivo como não canônicos: Júlia e Sabrina. Esse sujeito constrói a imagem de leitor voraz, pois lia todos os dias; constrói, também, a imagem de leitor, que embora gostasse de determinadas leituras, tinha uma visão crítica sobre tais leituras e essa constatação fica claro no trecho: “sempre tínhamos algo novo para ler, embora todas as histórias fossem iguais o que na época não achava”, principalmente na parte em que ele afirma veementemente: “embora todas as histórias fossem iguais o que na época não achava”. Portanto, esse posicionamento ocorreu devido o olhar exotópico desse sujeito sobre si mesmo; e a partir dessa posição axiológica o sujeito deu o acabamento do outro, que é ele próprio no passado.

Ao ler um fragmento do enunciado do **leitor 3**, podemos verificar a influência que a avó exerceu sobre esse discente, na fase da adolescência, ao ler “apaixonadamente” romances:

O tempo foi passando, a adolescência chegando e surgiu o desejo de novas leituras. Por influência de minha vó materna, fui despertando para a leitura



de romances. Ela lia apaixonadamente e a partir daí manifestou-se o desejo de penetrar também naquele mundo que a embevecia e cujo encanto eu também terminava participando. Diante desse despertar para a leitura de romances lembro muito bem o primeiro que li, foi *Pássaros Feridos* de Mecellouch Colleen, bestseller da época, que tratava da história do padre que se apaixonara por uma menina. Envolvi-me com a trama, viajava na história”.

Esse sujeito se encantou com o mundo da leitura literária, mais precisamente de best seller; é possível perceber esse encantamento a partir de suas escolhas lexicais, como: “desejo”, “apaixonadamente”, “embevecia”, “encanto” e tal leitura tinha o caráter restrito de fruição, comprovado na afirmação que o **leitor 3** fez: “viajava na história”. Dessa forma, esse sujeito constrói a imagem de leitor que ficou encantado com o mundo da leitura de romance de best seller, da leitura por prazer, de fruição, de devaneios, apresentado por sua avó materna.

No decorrer das narrativas observamos que os tipos de leitura e os modos de vê-las modificaram-se quando os leitores chegaram à academia. Alguns deles relataram que suas leituras eram feitas por imposição e outros por curiosidade, prazer.

O **leitor 1** narra as leituras que fez no curso de Letras e relata a quantidade aproximada dos livros que leu:

A década de 90 foi de rupturas para mim, com minha entrada no curso de Letras da UFRN e, conseqüentemente, a verdadeira descoberta da leitura. Nunca havia lido tanta literatura em minha vida! Creio que mais de 180 livros em quatro anos de curso.

Esse leitor afirma que somente ao entrar no curso de Letras foi que vivenciou a “verdadeira descoberta da leitura”, portanto a experiência de leitura para ele na graduação teve um caráter positivo. É válido atentar para a atitude do docente de relatar a quantidade aproximada de livros que leu durante a graduação como forma de deixar seu relato mais verídico e de ressaltar a importância que a leitura literária teve para ele durante o curso.



Assim, constrói a imagem de leitor voraz, que se apaixonou e se entregou aos encantos do mundo da leitura literária. É válido lembrar que essa paixão só ocorreu na graduação e nesse período alcançou um número de leitura de aproximadamente 4 livros/mês.

O **leitor 2** fala sobre suas leituras, realizadas na graduação, que foram desde os clássicos da literatura brasileira até apostilas:

Quando cheguei a UFRN tive contato com outras leituras, li Iracema, O guarani e Ubirajara para realizar um trabalho e gostei bastante. Recordo-me também de ter lido Os Macatuba a pedido do professor Humberto. Foi a primeira obra que li de um autor do Rio Grande do Norte. Lia muitas apostilhas, umas interessantes, outras nem tanto. Não me recordo de ter comprado um único livro, pois eram caros e não era um costume entre os alunos da época, assim como hoje também não o é.

Esse leitor narra a sua experiência de leitura na graduação como leitura para realizar trabalho, ou seja, com uma finalidade, tanto quando se refere às leituras literárias quanto quando se refere à leitura de apostilas. O **leitor 2** ao citar as obras lidas, consideradas canônicas, como: “Iracema”, “O guarani” deixa claro que leu para realizar um trabalho e mesmo tendo essa finalidade esboça um sentimento de satisfação a partir da afirmativa: “gostei bastante”. Além dessas obras, leu uma obra cujo título é “Os Macatuba”, de um escritor do Rio Grande do Norte: Tarcísio Gurgel, que foi indicado por um professor; relata também a leitura de apostilas e afirma que não comprou nenhum livro durante o curso. Então, nesse relato, o **leitor 2** constrói o ethos de leitor que na graduação sempre lia com alguma finalidade, evidenciado no trecho sobre um dos trabalhos: “...para realizar um trabalho”.

O **leitor 3** diz que suas leituras durante a graduação abriram-lhe as portas e fez com que ele tivesse uma postura mais “responsável” diante dos textos, como podemos constatar no fragmento a seguir:

Seduzida pela leitura resolvi estudar e enfrentei o meu primeiro vestibular para o curso de letras e contrariando todas as expectativas passei. Os livros abriram-me as portas. Novas leituras, até então desconhecidas, surgiram, onde não apenas lia por prazer, mas com responsabilidade, com disciplina.



Através da literatura somada à leitura de textos teóricos passei a ter acesso à uma leitura considerada mais complexa, que exigia repertório, releituras para que se pudesse atingir um patamar de exigências e, assim, realizar uma leitura mais completa.

Esse aluno, em sua narrativa, constrói o ethos de leitor que compreende que a leitura literária não se encerra na dimensão do prazer, da fruição, pode ser mais complexa e isso depende da finalidade da leitura que o leitor determina. Portanto, é possível perceber que esse leitor compreendia as várias concepções de leitura ao afirmar: “... não apenas lia por prazer, mas com responsabilidade, com disciplina” e esta afirmativa reforça o ethos construído pelo **leitor 3**.

Ao final das narrativas, os alunos fizeram uma reflexão sobre os seus percursos de leitores, como podemos observar nos trechos a seguir, inicialmente do **leitor 1**:

Bem, então lá se foram, nesses catorze anos de ledor, 411 livros lidos e vividos. Às vezes me pergunto sobre o que fazer quando não houver mais o que realmente ler; se devo me contentar com qualquer coisa insípida e inodora. Para essa pergunta retórica, caro leitor perspicaz, dou-te a resposta:

Quando a indesejada das leituras chegar (não sei se dura ou caroável), talvez eu tenha medo. Talvez sorria, ou diga para ela:

- Alô, iniludível! Conheces o verbete chamado releitura?

Aí, então, o meu dia será bom, pode até a noite descer – com toda a solidão do mundo e seus sortilégios. Encontrar-me-á na poltrona, à meia luz, relendo Machado, Drummond ou Bandeira, ou simplesmente passeando os olhos pelas minhas estantes, sempre tão arrumadas, com cada livro em seu lugar.

O **leitor 1** construiu o ethos de leitor muito ativo, voraz, pois afirmou ter lido em catorze anos 411 livros, alcançando uma média de leitura de 29 livros/ ano, enquanto que dados de pesquisa do Instituto Pró-livro mostram que um leitor brasileiro lê em média 4,7



livros/ano, ou seja, o **leitor 1** se mostrou um leitor muito acima da média. Além da grande quantidade de livros lidos, o **leitor 1**, sempre faz referência à leitura de obras de autores considerados canônicos e com bastante intimidade ao relatar somente os primeiros nomes dos autores, como: “Machado”, “Drummond” ou somente o segundo nome de um outro autor: “Bandeira”. Aqui, constrói a imagem de leitor de obras prestigiadas por alguns grupos da sociedade.

O **leitor 2** faz, também, uma reflexão sobre a sua história de leitura e diz:

Hoje leio bem menos do que gostaria, pois o tempo é muito pouco e quando não estou ministrando aulas as estou preparando ou corrigindo as atividades feitas. Procuro ler jornais e revistas, até para informar-me dos acontecimentos. A última leitura que fiz foi “O caçador de pipas”, pois só tenho conseguido ler alguma coisa nova e sem compromisso, acho que essa seja a melhor leitura, mesmo que muitas vezes não seja tão proveitosa para enriquecer meus conhecimentos. Gosto de ler sem ter dia e hora para terminar, na praia, dormir e acordar para continuar a leitura, sem preocupações.

O **leitor 2** faz uma constatação que também está presente na pesquisa do Instituto Pró-livro, na seção “razões alegadas pelos brasileiros para não terem lido livros no último ano”: a primeira razão que aparece na pesquisa é “por falta de tempo” e esse é o motivo também alegado pelo **leitor 2** de atualmente ler pouco, como podemos ver no fragmento do texto: “Hoje leio bem menos do que gostaria, pois o tempo é muito pouco”, além de a pesquisa do Instituto também mostrar que quanto mais velho menos as pessoas leem, na seção “idades em que os leitores mais leram na vida”. Nesse trecho do enunciado do **leitor 2**, o ethos do sujeito que sobressai é o ethos de leitor que apesar do pouco tempo que lhe resta, encontra espaço para realizar leituras diversas, que vai da fruição à informação.

Por fim, o **leitor 3** apresenta uma reflexão sobre a sua trajetória de leitor:

E assim foi a minha trajetória como leitora, onde conclui que a leitura é uma viagem onde temos sempre o desejo de ir mais longe, basta apenas abrir um livro e mergulhar na magia da palavra.



Agora, de volta deste rápido encontro com as minhas leituras me vejo a refletir sobre o meu presente, a minha responsabilidade como profissional, mediadora na formação de novos leitores.

O **leitor 3** concluiu que a leitura “é uma viagem”, concepção de leitura de deleite, sendo essa uma dentre outras concepções importantes de leitura e algumas são apresentadas nesse trabalho, na seção “Leitura como processo interativo”. Nessa reflexão, esse sujeito constrói o ethos de leitor que compreende a leitura e vive a leitura como uma forma restrita de obter prazer, viajar. Ainda, nessa reflexão, o **leitor 3** fala sobre a sua responsabilidade de formador de leitores e constrói o ethos de leitor-formador de leitores responsável.

6. Considerações finais

Concluo que as imagens que os alunos construíram de si tiveram um aspecto positivo: todos experienciaram uma prática de leitura, alguns desde a infância, como por exemplo, o **leitor1** e o **leitor 2**; outro a partir da adolescência: o **leitor 3**.

Observamos que todos os três alunos relataram as suas experiências de leitura com entusiasmo e essa experiência foi influenciada por algum familiar: pai, avó e tia.

O **leitor 1** descreveu a sua experiência de leitor desde a infância sempre com muito entusiasmo e a partir da sua entrada na graduação esse entusiasmo aumentou ainda mais, mostrando-se um leitor incansável, com muita fome de leitura, principalmente leituras literárias do cânone brasileiro. Portanto, no relato desse enunciator predomina o ethos de leitor de obras socialmente valorizadas.

O **leitor 2** ao narrar a sua experiência de leitura mostra que iniciou com o uso de cartilhas, logo depois começou a ler gibis, na adolescência lia livros comprados em bancas de jornal, livros esses desprestigiados por alguns grupos sociais: Júlia e Sabrina. Na fase da graduação esse leitor leu gêneros variados e afirma que hoje lê pouco devido as ocupações diárias. E o **leitor 3** iniciou a sua experiência de leitura na adolescência, com obra best seller;



da época da graduação lembra do gosto pelas leituras literárias e na fase da escrita das “memórias de leitura” ressalta o gosto pela leitura de fruição. Portanto, no relato desses dois sujeitos sobressai a construção do ethos de leitor de obras socialmente desprestigiadas.

Por fim, acreditamos que as experiências desses leitores influenciarão as suas práticas de ensino de leitura em sala de aula e essas narrativas mostram que, embora as suas experiências apresentem um caráter positivo por esses sujeitos terem desenvolvido o hábito de ler, não é suficiente para que eles possam formar leitores-cidadãos críticos, ativos, posicionados, pois fazem menção predominantemente de leituras literárias com a finalidade predominante de deleite; sendo essa uma dentre muitas outras finalidades da leitura em diversos gêneros. Devemos, então, atentarmos para os documentos oficiais que tratam sobre o ensino de leitura e escrita, como por exemplo, os PCN, que traz orientações para um ensino eficaz a partir de vários gêneros discursivos, com objetivos diversos. Portanto, consideramos esse gênero importante para que os professores reflitam sobre sua prática de ensino.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.
- GARCEZ, L. H. do C. **Técnicas de redação**: o que é preciso para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Retratos da leitura no Brasil. In: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em: 25 Junho 2011.
- MAINGUENEAU, D. O ethos. In: **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- NÓVOA, A. (org) **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 2007.