

O PROFESSOR-LEITOR: PERFIL DE LEITURA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

*THE TEACHER-READER:
READING PROFILE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS*

Samira Dall'Agnol

¹ *Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil*
<https://orcid.org/0000-0001-5971-2019>
sdagnol@ucs.br

Recebido em 26 set. 2024

Aceito em 25 nov. 2024

Resumo: Este artigo objetiva apresentar a análise das práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa no intuito de compreendê-las como experiências performáticas. A fundamentação teórica baseia-se em estudos de Solé (1998), Jouve (2002), Britto (2015), Eco (1991) e Petit (2009; 2019), dentre outros. A pesquisa compôs-se por um estudo descritivo das práticas de leitura literária, com vistas a traçar o perfil de leitura do grupo em foco, utilizando-se de um questionário online. Demonstra-se que o perfil do professor-leitor de língua inglesa caracteriza-se por professores licenciados em Letras, com menos de dez anos de experiência docente, que atuam em escolas de idiomas e declaram proficiência na língua inglesa em nível C1, conforme o CEFR. Esse professor considera-se leitor já que lê pelo menos cinco livros por ano e realiza leituras literárias em inglês e em português, tendo lido seu último texto em inglês há dois meses e em português há um mês (tendo como referência a data de coleta de dados). O professor-leitor de língua inglesa cultiva práticas de leitura comentando sobre os livros lidos com amigos e colegas, bem como seleciona obras literárias por outros motivos alheios à profissão, muito embora considere que as leituras eletivas ampliam o entendimento do mundo e de sua atuação docente.

Palavras-chave: Perfil de leitura. Professor-leitor. Leitura literária.

Abstract: This paper intends to present the analysis of literary reading practices among English language teachers, aiming to understand them as performative experiences. The theoretical framework is based on studies by Solé (1998), Jouve (2002), Britto (2015), Eco (1991), and Petit (2009; 2019), among others. The research consisted of a descriptive study of literary reading practices, seeking to outline the reading profile of the focused group, using an online questionnaire sent by e-mail. It is demonstrated that the profile of this group of Brazilian English language teacher-readers is characterized by teachers with degrees in Literature, with less than ten years of teaching experience, working in language schools, and declaring proficiency in English at level C1, according to the CEFR. These teachers consider themselves readers as they read at least five books per year and engage in literary readings in both English and Portuguese, having read their last text in English two months ago and in Portuguese one month ago (based on the data collection date). English language teacher-readers cultivate reading practices by discussing books with friends and colleagues, and they select literary works for reasons unrelated to their profession, although they believe that elective readings enhance their understanding of the world and their teaching practice.

Keywords: Reading profile. Teacher-reader. Literary reading.

INTRODUÇÃO

Mesmo sendo um caminho conhecido, discorrer sobre práticas de leitura literária contempla a oportunidade de cotejar algum aspecto ainda não observado com o cuidado merecido ou não considerado de forma relevante. Além do mais, há de se

contar com as inovações que cada conjuntura social, cultural e econômica apresenta e que, por consequência, transformam e afetam os modos de ler e de ser leitor. Assim, a persistência e o desejo de escrever sobre a leitura literária, sobre os livros e sobre os leitores guiaram a construção deste texto, buscando, dentro do possível, contribuir com as reflexões que já vêm sendo propostas por outros autores e pesquisadores da leitura e que, no momento oportuno, também são contempladas na discussão.

Ainda, ao pesquisar a leitura literária também em língua inglesa, faz-se necessário investir algumas palavras na constituição do professor enquanto aprendiz e usuário do idioma. Desse modo, ao aprender uma língua estrangeira, adentra-se em uma aventura sem fim, já que, entrelaçadas à língua, encontram-se a cultura, a literatura, os costumes e usos dos grupos falantes daquela língua. À vista disso, torna-se pertinente ao aprendiz desenvolver as habilidades comunicativas atinentes a qualquer língua (leitura, escrita, audição, fala e, por que não, tradução), a fim de circular pelo contexto histórico e social envolvidos, enfim, pelas *nuances* que acompanham cada situação comunicativa, entre outros aspectos próprios dos idiomas.

Por essa razão, o papel do ensinante de língua inglesa precisa ser ressaltado, visto que, para muitos estudiosos, é na escola que se sedimenta o que se compreende como prática de leitura literária. Ainda, analisar o docente enquanto leitor, antes de ser mediador, parece uma etapa primordial para a consolidação do perfil do professor-leitor, que esteja confortável com a responsabilidade que lhe cabe de aproximar o aluno do texto. Desse modo, quanto mais o professor tomar ciência de questões relativas à leitura, mais condições terá para contribuir na formação de novos leitores.

Feito esse percurso de contextualização da temática em debate, é possível estabelecer os sujeitos sobre os quais recai este estudo: professores brasileiros de língua inglesa, atuantes em Caxias do Sul e em municípios vizinhos, leitores de literatura em ambas as línguas (inglês e português) e que pudessem reverberar a importância dessas práticas em contextos profissionais e pessoais. Por esse prisma, percebeu-se uma possibilidade de contribuição, analisando as práticas de leitura literária de professores de língua inglesa no intuito de compreendê-las como experiências performáticas.

Ao privilegiar o estudo das práticas de leitura literária do grupo em questão, tem-se implicada a responsabilidade que esses profissionais assumem na medida em que propiciam situações de contato entre os alunos de língua inglesa, a leitura e a

literatura. Isso procede tanto no sentido de desenvolver a habilidade comunicativa, no início da aprendizagem da língua-alvo, quanto no intuito de aprimorar o gosto pela leitura de literatura de língua inglesa, de épocas e contextos distintos.

Assim sendo, para a primeira etapa da coleta de dados, foi utilizado um questionário online, elaborado na plataforma Survey Monkey e enviado a oitenta professores de língua inglesa, que atuam em Caxias do Sul e na região da Serra Gaúcha. Desses questionários, obtiveram-se 55 retornos. Como critério de alcance dos sujeitos, foram efetuados contatos com duas entidades que agregam professores de língua inglesa: 4ª Coordenadoria Regional de Educação – Caxias do Sul (4ª CRE), buscando contemplar especialmente professores da rede pública de ensino, e BRAZ-TESOL Chapter RS, objetivando alcançar também os docentes da rede privada de ensino de língua inglesa.

Além desse critério geográfico, os sujeitos de pesquisa deveriam atender à condição de estar atuando como professores de inglês, em pelo menos uma das redes de ensino (pública ou privada, regular ou curso de idiomas). Também, como forma de definir ainda mais o grupo em estudo, optou-se por validar os questionários de professores com formação em Letras ou Letras/Inglês, em qualquer modalidade (presencial ou a distância, independentemente do ano de formação). Desse modo, a pesquisa elegeu como sujeitos os professores de língua inglesa, leitores em ambas as línguas (inglês e português), que pudessem reverberar a importância dessas práticas em contextos profissionais e pessoais.

A elaboração do questionário iniciou-se em 27 de abril de 2020 e foi finalizada em 17 de maio de 2020, na plataforma *Survey Monkey*. No dia 20 de maio, o respectivo *link* foi enviado para os contatos e até o dia 12 de junho de 2020 foram recebidas respostas, sendo também a data de fechamento do questionário *online*. O maior volume de dados foi recebido durante os dias 20 e 21 de maio de 2020. Por fim, o próprio programa compilou os dados, conforme recebidos pelo *software*.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O campo de estudo da leitura e, especificamente, da leitura literária é, sem dúvida, extremamente vasto. Alguns são os autores que se detêm ao estudo do leitor “real”, “aquele que possui um corpo e lê com ele”, como define Picard (1986, p. 133). Também

Eco (1991) procurava o leitor empírico, visto que, segundo ele, o leitor endereçado em cada texto é sempre um leitor ideal, fictício.

Interessa pensar o leitor como Eco (1991), Picard (1986), Yunes (2002), Colomer (2007), Petit (2009), Britto (2015) e Manguel (2017) sugerem, ou seja, uma pessoa inteira, que reage às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto. Ao definir o leitor real como um sujeito biopsicológico, abre-se a possibilidade de analisar a experiência de leitura de forma mais precisa, buscando em situações concretas as possíveis reações dos leitores ao texto, as reverberações de leitura e as consequências da própria leitura.

Também, é possível afirmar que a ação de se tornar um leitor envolve uma forma de posicionamento em relação ao texto e às práticas de leitura literárias, e tal relação é parte constitutiva da história pessoal de cada sujeito. Isto é, a relação do leitor com o texto e com suas experiências de leitura literárias estão intimamente atreladas às convenções sociais e culturais que permeiam a leitura. Portanto, retomando Britto (2015), o leitor autônomo não é apenas quem lê de acordo com seus impulsos ou interesses, exatamente porque esses desejos e opções podem resultar da ação de fatores exógenos, como questões culturais e sociais. O leitor autônomo seria aquele que dispõe de artifícios para conhecer e controlar tais fatores.

Já uma pedagogia da experiência de leitura literária implicará pensar no desenvolvimento da autonomia do leitor, uma vez que é necessário compreender sua limitação, investindo na ampliação de suas vivências literárias, por meio da experiência contínua (Britto, 2015). O autor toca ainda em três questões relevantes, quando focaliza a formação do leitor, as quais são tidas como mal esclarecidas ou pouco comentadas. Por exemplo, a primeira ideia é a de que nem todos que sabem ler são leitores, ou seja, saber ler em silêncio ou enunciar em voz alta não são características que definem um leitor. A segunda ideia é a de que existiria um agente formador, um suposto leitor “superior”, que saberia exatamente como formar novos leitores, ignorando, por exemplo, o percurso individual de leituras, as múltiplas possibilidades de se descobrir uma obra etc. Por fim, a terceira ideia, subentendida na cantilena da formação de leitores, é a sugestão de que ser leitor é necessariamente uma escolha positiva; de outro modo, como justificar o empenho gigantesco de diferentes frentes e instituições no incentivo dessa prática?

A partir de pequenas falácias como essas, criam-se ideias salvacionistas e míticas sobre o leitor, sem incorporar os grandes questionamentos culturais, políticos

ou sociais, entre outros, e, por isso, não se avança para além de afirmações metafóricas de que ler é cultura, instrução, descoberta, viagem. Mas, afinal, o que ou quem é o leitor real? Antes de adentrar nas características do leitor “de carne e osso”, reitera-se a importância de compreender pelo menos três tipos de leitores, aos quais Alberto Manguel (2017) nomeia como: o viajante, a torre e a traça. Tais metáforas colaboram na compreensão não simplesmente sobre o tipo de leitor que se discute, mas na perspectiva que a leitura assume para cada perfil.

Segundo Manguel (2017), compreender a leitura como viagem e, por consequência, o livro como estrada a percorrer, implica a compreensão do leitor como um explorador, um desbravador do mundo. Como exemplos de textos literários que lidam com essa perspectiva, o autor menciona trechos do *Velho Testamento* e da *Divina Comédia*. Já a metáfora da torre tem sua base na ideia do leitor que se refugia do mundo conturbado e em desordem, tem como objetivo compreender mais e melhor esse entorno, através dos livros e da leitura. Dentre as menções literárias, está *Hamlet*. Por fim, a parte em que o leitor é compreendido como um devorador de livros e que, por conseguinte, acaba sendo devorado por eles, corresponde ao leitor enquanto traça. Tal perfil reflete o indivíduo que, por conta de suas leituras, afasta-se tanto da realidade que cria um universo próprio e, muitas vezes, fantasioso. A título de exemplo literário desse leitor, Manguel (2017) cita *Dom Quixote de la Mancha*.

Transpondo tais perfis metafóricos a leitores reais, seria possível criar analogias com conjuntos de leitores, os quais compreendem a leitura como uma experiência de viagem, de alienação ou de invenção. Para os leitores que se identificam com a leitura enquanto viagem e o livro como espaço a ser explorado, a experiência literária deixará resquícios, marcas, lembranças e ensinamentos que poderão reverberar em sua “vida real”, isto é, quando o leitor retornar de sua aventura, ao fechar o livro. Aos leitores propensos a identificar a leitura como forma de alienação do mundo e o livro como espaço de isolamento e de erudição, a experiência literária promoverá o afastamento entre o leitor e o cotidiano, aprofundando as diferenças entre tais elementos. O leitor enclausurado prescinde do mundo, uma vez que tem os livros. Por último, considerando os leitores que compreendem a leitura como forma de consumir os livros e o livro como alimento da imaginação, a experiência literária provocará distúrbios importantes, borrando os limites entre realidade e ficção, entre leitor e escritor, entre ler e viver. Para tais leitores, é bastante comum criar laços afetivos com personagens e, por isso, serem chamados de “loucos dos livros”, pela proximidade com a ficção ou

mesmo pelo acúmulo de livros e de leituras. Por conseguinte, compondo cada um desses grupos de leitores, há o leitor real, aquele que, de fato, concretiza a ação de ler, tendo nessa tarefa objetivos e justificativas distintos para cada texto e cada momento.

Segundo Britto (2015), o leitor seria o sujeito com o hábito gratuito de ler, frequentemente ligado à curiosidade intelectual e cultural ou a um entretenimento que envolva reflexão. Seria, portanto, um movimento ou uma prática individual. Nota-se aqui uma relação com os perfis traçados por Manguel (2017), visto que há uma busca pela erudição, mas, ao mesmo tempo, pelo entretenimento ou pela reflexão. Assim, Britto (2015) tenta abarcar os três tipos de leitores em uma única definição.

Enquanto isso, Michèle Petit (2009) acrescenta um elemento crucial sobre o leitor: sua não-passividade¹. Para ela, o leitor opera uma tarefa ativa, produtiva, alterando o sentido do texto, distorcendo, reempregando, induzindo variantes, etc. Entretanto, o leitor também é transformado, assim que se depara com algo inesperado, sem ter ideia de aonde isso poderá conduzi-lo. Em seguida, Petit (2009) afirma que o leitor que se permite ser trabalhado pelo texto constitui uma ligação que resiste a interrupções, devaneios e fantasias. Afinal, sua leitura é uma mescla, uma mistura entre sua atividade criativa e inventiva e a atividade de criação e invenção do autor. Por isso, ambos colaboram para a construção do outro: o leitor modifica o texto do escritor, bem como o escritor modifica o leitor através do texto.

Há, entretanto, outras questões a serem consideradas, que orbitam o conceito de leitor, tais como: a leitura solitária, a solidária e os círculos de leitura. Eliana Yunes (2002) discute tais questões e explica que, além de pensar o leitor, é preciso pensar o modo como ele lê. Num primeiro momento, a leitura solitária é aquela feita sem o contato com outros leitores, buscando dialogar com o texto e estando só, com sua própria e única presença. Sabe-se, entretanto, que não se vai só a um encontro, mas com todas as memórias e experiências acumuladas ao longo de outras leituras, de outras vivências, conforme alerta a autora (Yunes, 2002). Desse modo, a noção de que o leitor compreende suas leituras e, por consequência, o mundo a partir de sua bagagem, de suas experiências de vida, de seu repertório social e cultural, aos poucos

¹ Ao optar pela expressão *não-passividade*, Petit (2009) procura justamente distinguir e contrapor a ideia que por muito tempo acompanhou a leitura, qual seja de que ler é uma tarefa passiva e, portanto, o leitor seria esse *container* ou recipiente da leitura, entendimento que não se sustenta atualmente, haja vista a relação de interatividade existente nas práticas de leitura.

consolida a ideia de que o conhecimento e o sentido, do texto ou do mundo, não são possíveis fora da linguagem. Por isso, o valor das comunidades interpretativas se torna crucial para que os indivíduos se construam ética e esteticamente entre sujeitos (Yunes, 2002).

Em vista disso, a leitura solidária seria aquela em que o texto é compartilhado, especialmente por meio da oralidade e, segundo salienta a autora, tais formas de ler ocorrem “ao pé da cama ou em torno do fogo, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma cumplicidade implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas” (Yunes, 2002, p. 37). Daí para os círculos de leitura é questão de buscar a interatividade. Em outras palavras, os círculos de leitura pretendem promover a recepção do texto, não apenas refluindo a interioridade emotiva do leitor solitário, mas ampliando tal interpretação entre os diversos leitores, concomitantemente, e, por consequência, colaborando na constituição dos sujeitos (Yunes, 2002).

Isso posto, é importante discutir a ideia de leitor competente, não somente porque se busca delinear um perfil de professor-leitor, como também por ser esta uma outra dimensão no que tange ao entendimento do que é ser leitor, especialmente, ser leitor de literatura. Tomando como base Teresa Colomer (2007), o leitor competente conta com algumas capacidades específicas, bem como com alguns conhecimentos determinados que possibilitam a interpretação de textos em meio a uma cultura característica. Tais competências e conhecimentos devem permitir que o leitor incursione por debates relativos à cultura, confrontando as ideias e os valores que a configuram. Ou seja, trata-se de desenvolver condições de interpretação que permitam tanto uma “socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (Colomer, 2007, p. 29), podendo ser denominado leitura literária.

Sem sombra de dúvida, o texto literário é um dos instrumentos que mais demanda a colaboração do leitor, visto que é organizado deliberadamente de forma a se construir por elipses, vazios e ambiguidades. Segundo Colomer (2007), aprender a ler literatura oferece a chance de sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em um leitor que não permanece na dependência do discurso do outro, ou ainda em um leitor que é capaz de analisar e julgar por conta e risco. Afirma, ainda, que o progresso do leitor se dá a partir da compreensão dos elementos internos do texto,

em direção a uma leitura mais interpretativa que lança mão da capacidade de relacionar, refletir e contrapor a fim de suscitar significados (Colomer, 2007).

Conforme aponta a autora, sua experiência com alunos que se graduam professores revela que eles estão habituados a abdicar de suas interpretações das obras em função dos critérios educativos e literários aprendidos como adequados para avaliar os textos lidos. Isso faz com que esse processo de relacionar a experiência literária de leitura ao gosto e ao desenvolvimento também pessoal – e não simplesmente profissional ou técnico – atenua a distância objetiva entre o leitor e a leitura. Essa relação aparecerá e influenciará outros leitores em seguida, quando esses profissionais estiverem trabalhando diretamente com seus alunos e que a proximidade entre professor e leitura for artificial e/ou forçada. Portanto, é imperativo que se compreenda que ao “compartilhar a leitura é necessário socializá-la”, estabelecendo um “caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia” (Colomer, 2007, p. 147).

Embora definir um conceito de leitor já não seja das tarefas mais simples, ir além e delinear um conceito de professor-leitor torna-se ainda mais complexo. Pode até parecer óbvio, num primeiro momento, que um professor tenha proximidade com a leitura, porém daí a considerá-lo um leitor e, ainda, um leitor de literatura da língua que ensina e/ou da literatura em seu idioma nativo, constitui-se de fato em um desafio. Supondo-se o melhor dos cenários, incluindo o de que o professor de língua inglesa é um leitor de literatura, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, há também a questão da competência, como discutido por Colomer (2007). Tal aspecto não se restringe ao saber ler, mas contempla todo o circuito da atividade de leitura: ler, compreender, interpretar e deixar-se trabalhar pelo texto. Compartilhar, discutir e reconstruir o texto, interagindo com outros leitores, também são aspectos da atividade de leitura que compõem o emaranhado circuito da experiência de leitura literária.

PERFIL DO PROFESSOR-LEITOR DE LÍNGUA INGLESA

Inicialmente, existe um entendimento neste texto de que o professor – como formador de outros leitores – em algum momento de sua caminhada docente, deverá fazer a opção de ser leitor, vivenciando a leitura com seus estudantes como um instrumento cultural bastante complexo, o qual mediará conhecimentos e práticas. Silva (1985) é contumaz ao apresentar a ideia de que “não é possível pensar a

formação de professores sob o jugo de uma crise da leitura, pois se pensa que o professor é um disseminador de leitura nas escolas e não um mero intermediário entre seu destinatário e um saber neutro” (Silva, 1985, p. 10). É válido afirmar que ser leitor é uma das facetas do ser professor, visto que é através da leitura que muito do conhecimento construído é acessado pelo docente.

Em outras palavras, a leitura é uma ferramenta profícua a ser utilizada em sala de aula, no sentido de promover a descoberta, o diálogo, o estudo, a experiência. Ainda, a leitura deve ser exercitada de modo a buscar momentos e espaços em que os alunos leiam de modo significativo, isto é, para além da decifração da língua, atribuindo sentidos, como um sujeito histórico que, por meio dos livros e da leitura, promove transformações em si mesmo e no mundo ao seu entorno.

Entretanto, antes de chegar-se ao livro, o professor deverá empregar estratégias de leitura, bem como deverá manipular textos a partir de abordagens distintas, desenvolvendo competências mais ou menos apuradas, dependendo do grau de maturidade de cada leitor. Cada um desses aspectos já foi aprofundado por pesquisadores como Kleiman (1995), Leffa (1996), Neis (1982) e Solé (1998). E mais, retoma-se o entendimento de que a leitura, num primeiro momento, é um processo individual, cognitivo e psicológico, composto por elementos de antecipação, estruturação e interpretação, compreendido desse modo, especialmente por Trevisan (1992), Scaramucci (1995), Jouve (2002) e Olmi e Perkoski (2005).

Portanto, esse jogo de desvelamento do código linguístico, das estruturas macro e micro-textuais, das questões de tipologia e gênero de textos são etapas cruciais para a construção do sujeito leitor e, por consequência, do professor-leitor. No caso dos professores de língua inglesa, há antes disso, um saber mínimo anterior, ou seja, a familiaridade com a língua, identificada pelo percurso acadêmico dos entrevistados e também pela declaração de seu nível de proficiência no questionário, sendo possível averiguar um nível confortável de fluência na língua inglesa, como código linguístico a ser utilizado para ler literatura, além das leituras literárias em língua materna.

Encaminhados tais apontamentos, retomam-se as questões mais relevantes do questionário². O primeiro tópico relaciona-se diretamente com o conhecimento da língua inglesa, já que focaliza a formação dos professores de inglês, e 58% desses docentes têm como maior grau de instrução a Graduação em Letras. Em relação à

² Para o conhecimento de todas as perguntas do questionário, sugere-se a leitura da tese de doutoramento da autora do artigo.

proficiência linguística, o maior percentual (56%) recai sobre a alternativa C1 – Proficiência operativa eficaz, comunica-se com facilidade e compreende textos com teor implícito de significados. Já a segunda alternativa escolhida é C2 – Domínio pleno, fluência e capacidade de compreensão elevadas, mesmo em questões tênues (22%). A somatória dos percentuais dessas alternativas alcança praticamente 80% da amostra pesquisada e assegura certa qualidade, pelo menos no que tange ao conhecimento da língua inglesa. A partir desses dados, confirma-se a familiaridade e certo grau de confiança na utilização da língua, conferindo a esses professores um saber mínimo anterior ao texto literário, possibilitando que esse grupo se constitua como professores-leitores. De modo inverso, o desconhecimento ou mesmo certa limitação linguística poderia servir de impedimento para que um professor de língua inglesa não se estabelecesse como leitor de literatura inglesa.

Um dado derivado da mesma questão aponta que praticamente 60% dos profissionais interrogados ainda não avançaram em seus estudos, fato relacionado ao questionamento subsequente, que destaca o tempo de experiência docente desses professores. Como resposta majoritária, obteve-se a alternativa entre 5 e 9 anos de atuação (54%) e, se somada à alternativa: menos de 5 anos de docência (11%), percebe-se que os respondentes compõem um grupo jovem de professores.

Tendo como ponto de partida esses subsídios, é possível levantar pelo menos uma hipótese, qual seja: uma vez que o grupo é bastante jovem, os professores ainda não têm tempo (entendido aqui como experiência de vida) para serem leitores profícuos, vorazes, que leem textos de alta complexidade, também em língua inglesa, exatamente por estarem construindo outros alicerces necessários para estabelecerem-se como tal. Em outras palavras, e repassando novamente elementos já discutidos, é preciso tempo para ser leitor e, além de tempo, são elementos indispensáveis: a dedicação e o propósito. É necessário tempo para dedicar-se cotidianamente à leitura e experiência com o texto, com a variedade textual que a literatura apresenta. É, também, crucial a dedicação, no sentido de criar laços afetivos com o texto e com a leitura. Dedicar-se a ser um professor-leitor de língua inglesa significa amparar-se na familiaridade com a língua, na formação acadêmica, bem como no tempo de experiência docente e de maturidade enquanto sujeito, para estabelecer o encontro com o texto. Finalmente, é indiscutível o propósito, o desejo em ser um professor-leitor. Em outras palavras, ser um professor-leitor de literatura implica a busca incansável da repetição da mesma experiência de leitura que incitou

o sujeito a tornar-se um leitor, de acordo com a discussão de experiência de leitura de Petit (2019).

Outra questão importante é o local de atuação desses docentes e, pelos resultados, observa-se que a vasta maioria (49%) atua como professor de língua inglesa em Escolas de Idiomas, alternando ou não com outro local de trabalho, podendo ser, escolas de nível fundamental, médio ou de ensino superior. O fato de as escolas de idiomas absorverem profissionais com graduação em Letras aponta, por um lado, para a preocupação dessas instituições com a qualidade no ensino, estando implicada nessa afirmação a ideia de que as licenciaturas em Letras estão preparando profissionais a contento. Por outro lado, é possível cogitar que a busca de melhores condições de trabalho, sejam elas econômicas, de contingente de estudantes ou outras ainda, encaminhem os docentes para esse nicho do mercado. Para dialogar com esse dado, é válido retomar o que Britto (2015) oferece como entendimento de um sujeito moderno e leitor. Segundo Britto (2015), a leitura seria uma necessidade objetiva que estaria implicada em diferentes convenções sociais, garantindo ao leitor certo trânsito social, maiores possibilidades de produção, de consumo e de engajamento nos círculos sociais e culturais. A proposição que se tenta articular aqui é a de que, ao escolher ser um professor-leitor, o docente de língua inglesa abriria para si novas oportunidades de trabalho, diversificaria suas possibilidades profissionais e ampliaria suas capacidades de capital econômico. Assim como o inverso também parece ser uma hipótese plausível. Isto é, sendo melhor remunerado pelo seu trabalho, o docente teria mais facilidade de acumular recursos financeiros, diversificaria suas qualidades e habilidades profissionais e ampliaria suas possibilidades de atuação, uma vez que lê mais e melhor.

É interessante também retomar algumas das ideias de Yunes (2002), quando afirma que, desde que a ideia de homem moderno se consolidou até os dias atuais, não ser capaz de ler, ou seja, ser analfabeto é, socialmente, uma falha grave. Dito de outra forma, a leitura e a escrita são construções humanas, promovidas pela história social, as quais são entendidas como práticas valorizadas de transmissão cultural. Transpondo isso para o perfil do professor-leitor de língua inglesa, ser capaz de ler, especialmente literatura, na língua que é objeto de ensino, gabarita o docente a alçar novos voos, a interagir em outros âmbitos, visto que, conforme postula Britto (2015), o texto literário é uma fonte potente de palavras, de narrativas que nomeiam, dizem e

elaboram o passado, o presente e o futuro, para que nada escape à história, seja o pior dos horrores ou a maior das solidões.

Nesse sentido, Britto (2015) pondera que a leitura de literatura promove a reflexão, a invenção, o movimento, o que estimula a realização de tarefas instigantes, como: a tentativa de compreender o mundo ou, pelo menos, os contextos diversos da história; a possibilidade de intervir na ordem social, promovendo reflexões e discussões; o intento de produzir novos conhecimentos e de autoconhecer-se (Britto, 2015). Mesmo que seja possível concretizar tais tarefas sem o intermédio da leitura, por meio dela essas ações ganham contornos diferenciados, já que uma significativa parte do que se compreende como produção da humanidade está escrita – e parte considerável dessa produção está em língua inglesa³ – e, desse modo, acessar tal produção demanda uma leitura desenvolta e articulada.

Nessa perspectiva, o fato de a grande maioria desses professores ser capaz de acessar um texto em língua inglesa sem grandes dificuldades, amplia as possibilidades de haver práticas de leitura literária nessa língua. Sendo assim, é válido retomar os dados da questão que explora os critérios de escolha da língua em que os professores realizam a leitura do texto. Segundo os dados coletados, praticamente metade dos docentes escolhe suas leituras literárias independentemente da língua, visto que a escolha da obra depende do acesso que têm ao texto, não importando a língua (47%).

Parece primordial, neste ponto, recapitular três percepções que se complementam e que auxiliam a interpretar esses dados numéricos. A primeira delas é de Michèle Petit (2019), quando afirma que, ao ler, o sujeito pensa fora de si, em um 'longe' para o qual a leitura o transportou. Em um sentido metafórico, o 'longe' estaria vinculado a uma outra cena que não aquela do presente, em que o leitor se encontra, mas à vivência narrada na obra. Já em um sentido mais literal, e englobando o fato de um percentual considerável de professores afirmar ler literatura em língua inglesa, o 'longe' indicaria para além das fronteiras nacionais, para outro espaço registrado em outro idioma, composto por outros arranjos linguísticos e por outras formas de pensar o mundo que não as suas. Essa ideia é pertinente na medida em que incita o olhar para a alteridade, para o diferente, para o não-familiar, configurando-se como uma

³ Vide o gráfico: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language. Acesso 02 jan. 2021.

consequência irreversível no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O segundo viés é proposto por Umberto Eco (1991), quando assegura que cada obra de arte e, por conseguinte, o texto literário é uma obra aberta a possibilidades virtualmente infinitas de leituras, sendo que a cada leitura o texto é revitalizado a partir da perspectiva, do gosto ou da compreensão pessoal do leitor. Transpondo tal constatação à leitura em língua estrangeira, é fato que o professor-leitor acessará o texto em inglês a partir de sua própria vivência, com suas idiossincrasias, ilustrando o texto literário com suas próprias cores. Ou seja, mesmo que seja um leitor proficiente em língua inglesa, será sempre um sujeito lendo em língua estrangeira, com todas as consequências positivas e negativas que isso implica.

A terceira percepção contempla a discussão de Yunes (2002), ao reiterar que o leitor lê envolto de suas memórias e experiências acumuladas ao longo de outras leituras e de outras vivências. Em suma, a ideia de que o leitor interpreta suas leituras a partir de seu repertório social e cultural reforça as duas definições anteriores.

De modo complementar, é relevante salientar o fato de os professores não lerem ainda mais em inglês em função do acesso, referindo-se às questões financeiras, visto que o investimento é maior ao adquirir uma obra original em inglês do que aguardar sua tradução para o português. Atualmente, com as opções em formato digital, o acesso aos textos originais tornou-se um pouco mais fácil. No entanto, os suportes para a leitura ainda são bastante dispendiosos. Assim, quando os professores afirmam ler na versão à qual têm acesso, independentemente da língua, compreende-se que eles se referem também à questão econômica e, caso o original esteja além das condições financeiras do leitor, o texto em português deve servir.

Contrária, portanto, à ideia de Goldin (2012) de que na economia do livro não existe correlação entre a aquisição de um livro e a capacidade econômica do leitor – já que o preço que ele está disposto a pagar varia conforme o valor que confere aos livros e à leitura em sua vida –, encontra-se o dado real: o piso salarial dos professores. A partir dessa remuneração compreende-se também que o acesso ao livro original fica dificultado, muito embora o que Goldin (2012) afirma encontre eco em algumas situações, especialmente naquelas em que os docentes atingiram certa estabilidade econômica. Ou talvez tenham alcançado tal equilíbrio financeiro também por terem lido mais. Fica o questionamento, muito mais do que a constatação.

Na sequência, a pergunta proposta demanda a periodicidade de leitura em inglês e, como principais resultados para essa questão, observam-se as alternativas: há dois meses ou mais (26%), há seis meses ou mais (24%) e neste último mês (22%). Em contraste, vale mencionar os resultados da pergunta que investiga a periodicidade da leitura literária em língua portuguesa. Pelos resultados encontrados, parece haver maior frequência de leitura na língua materna, já que ter lido um livro em português no último mês compõe o percentual mais elevado (33%), seguido da categoria há dois meses ou mais (30%). Tais números colaboram para o entendimento de, pelo menos, duas proposições: a primeira, de que há práticas de leitura sendo realizadas por esse grupo de professores, e, a segunda, de que, apesar de ainda lerem menos em inglês do que em português, o grupo pesquisado lê na língua que ensina.

Na tentativa de compreender melhor tais percentuais, é válido trazer de volta ao debate Petit (2019), já que a antropóloga francesa afirma que não é sempre que a experiência de leitura literária – com suas provocações, inquietações e distintas manifestações do leitor – acontece, mesmo que seja essa procura incessante o que move os leitores a continuarem buscando tal satisfação. E isso se explica na medida em que a autora apresenta possíveis razões para tanto, como as que seguem: ausência de conexão entre tema e leitor; falta de conhecimento prévio sobre o assunto; questões cognitivas, linguísticas ou textuais do leitor; desatenção, desinteresse ou outras preocupações de ordem cotidiana que estejam desfocando o leitor do texto. O que se intenta ilustrar com isso é que, ao ler o texto em inglês, o professor-leitor tem maiores probabilidades de enfrentar alguns desses desafios, dificultando a realização da leitura. Mesmo assim, vale reiterar que é expressivo o percentual de livros lidos em língua inglesa pelo grupo pesquisado, revelando que existe uma conexão ampla e consistente, configurada pelo conhecimento da língua inglesa e relacionando o professor-leitor de inglês com os elementos socioculturais envoltos por e nesta língua.

Como dados comprobatórios dessas conjecturas, a questão que interroga diretamente se o professor se considera leitor de literatura aponta que a grande maioria do grupo pesquisado (85%) se considera leitor, seja lendo cinco livros, seja lendo mais de 15 livros anualmente. Em suma, o fato de declararem-se leitores condiz com as experiências de leitura manifestadas. Para compreender tais números, retome-se Britto (2015). Segundo ele, o leitor é um sujeito que pratica a atividade de leitura de forma gratuita, frequentemente vinculada à curiosidade intelectual e cultural

ou mesmo a um entretenimento que envolva a reflexão. Já Michèle Petit (2009) complementa o entendimento de leitor ao reiterar sua não passividade. Para ela, o leitor opera uma tarefa ativa, produtiva, modificando o sentido do texto. Entretanto, a autora salienta também que o leitor é transformado, assim que se depara com algo inesperado, sem ter ideia de aonde isso poderá conduzi-lo. Ambos os pesquisadores contribuem para o entendimento de que o professor-leitor é um sujeito engajado intelectual e culturalmente, inclinado à reflexão e propenso à não-passividade, para seguir o conceito de Petit (2009), no que tange às questões de leitura. Desse modo, surge o questionamento: seriam tais características atinentes apenas à classificação 'leitor' ou elas extrapolariam outras facetas do 'professor' ou ainda do 'professor de língua inglesa'?

Como uma camada extra de compreensão desses dados, torna-se relevante revisitar a ideia de leitor competente (Colomer, 2007), por se tratar de um grupo de professores de língua inglesa e, especialmente, por serem leitores de literatura, em língua materna ou estrangeira. Teresa Colomer (2007) conduz sua definição de leitor competente como sendo aquele que conta com capacidades específicas e conhecimentos determinados que possibilitam a interpretação de textos em meio a uma cultura característica, permeada por uma língua específica. Tais competências e conhecimentos devem permitir que o leitor incursione por debates relativos à cultura, confrontando as ideias e os valores que a configuram e, desse modo e neste caso em estudo, configurando o que se compreende como leitura literária também em língua estrangeira.

Apropriando-se novamente das contribuições de Colomer (2007), ao ler literatura, o leitor tem a oportunidade de sensibilizar-se com indícios da linguagem, de converter-se em um professor (no caso do grupo em análise) que não se prende ao discurso alheio, ou ainda em um professor-leitor que analisa e julga a partir de seu posicionamento e conhecimento do mundo e de suas próprias experiências leitoras. Teresa Colomer (2007) reitera que o progresso do leitor ocorre pela compreensão de elementos textuais internos, voltando-se para uma leitura mais interpretativa que demanda habilidades de relação, reflexão e contraposição, no intuito de suscitar significados (Colomer, 2007). Nesse sentido, o professor-leitor estaria apto, não apenas a construir seu próprio percurso de leitura, mas, em função do desenvolvimento das distintas habilidades cognitivas mencionadas, seria capaz de

colaborar para a consolidação das práticas de leitura de seus próprios estudantes, trabalhando como um leitor experiente, ou seja, um mediador de leitura.

Além dessa questão, pode-se aproximar também os resultados obtidos ao averiguar o registro e o compartilhamento das leituras. Pelos percentuais, é razoável afirmar que é mais comum ao grupo pesquisado comentar suas leituras com pessoas próximas, como amigos e colegas de trabalho (42%), ou com familiares (25%), seguido de um percentual menor pela alternativa que menciona o uso das redes sociais para compartilhar leituras (17%). Já em relação ao registro das leituras, tanto a alternativa sobre manter um diário de leituras físico, quanto a que menciona registrá-las em algum aplicativo específico não tiveram grande expressividade numérica (somando 6% cada). Mais uma vez, a soma desses percentuais (84%) atinge praticamente o mesmo número daqueles professores que se declaram leitores. Portanto, mantém-se a coerência nos dados, fato que contribui para a consolidação da proposição de que, além de a atividade leitora ser realizada, há também outras práticas que orbitam a leitura sendo consolidadas.

É imprescindível reapresentar as constatações de Colomer (2007) em relação ao compartilhamento de leituras, uma vez que ao “compartilhar a leitura é necessário socializá-la” (Colomer, 2007, p. 147), estabelecendo um “caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia” (Colomer, 2007, p. 147). Partindo da ideia de comunidade cultural e, quem sabe, comunidade interpretativa – como querem Fish (1980) e Long (1993) –, o fato de compartilhar textos, impressões de leitura, sugestões de livros e autores, em um grupo com características semelhantes, contribui para a solidificação e validação tanto do grupo quanto das práticas de leitura. Para compor tal cenário, é imprescindível lembrar que, ao constituir-se como um professor-leitor, todo o circuito de leitura deve ser contemplado: ler, compreender, interpretar e deixar-se trabalhar pelo texto. Além disso, compartilhar, discutir e reconstruir o texto, interagindo com demais leitores, configuram atividades próprias da experiência de leitura literária.

Nesse sentido, o grupo em questão foi interpelado sobre o compartilhamento de leituras literárias entre colegas, e os resultados apontam para uma considerável atividade de trocas. Os percentuais revelam que, entre colegas, comenta-se o livro lido (63%) e emprestam-se livros (16%). Novamente, tais práticas corroboram a proposição de que existem práticas de leitura realizadas pelos professores de língua

inglesa. Não obstante, confirmam também que esse grupo de professores-leitores destina tempo, dedicação e propósito para as práticas de leitura literária.

Outras relações foram experimentadas no questionário, tais como a indicação de leituras pelas instituições de ensino, a relação da leitura com a disciplina ministrada e a possível interferência de leituras eletivas na prática docente. Os dados denotam, por exemplo, que o grupo pesquisado não relaciona suas práticas de leitura literária com a docência, afirmando que suas escolhas de leitura são realizadas por motivos alheios à profissão (65%). Nesse aspecto, Larrosa (2002) é imperativo ao afirmar que a experiência de leitura literária acontece num espaço e tempo distintos da realidade, a qual é entendida como o mundo sensato e diurno do trabalho e da vida social. A experiência literária ocorreria no ócio, no instante que precede o sonho ou no universo da imaginação, no sentido da elaboração imaginativa, da criatividade. Esse percentual elevado, em comparação às demais categorias, indica que o fato de lerem obras desvinculadas das atividades laborais poderia ser um momento de deleite e descanso. Mesmo que os docentes venham a reorganizar ou compartilhar esse conhecimento em suas aulas, se eles compreendem que há prazer nessa leitura, não perceberão a leitura de tais textos como parte de sua jornada de trabalho.

Parece haver, num primeiro momento, certa incoerência, se tomados os resultados da alternativa que denota que as leituras são eleitas por outros motivos, que não os profissionais, e compará-la, por exemplo, com as respostas sobre o modo que as leituras de lazer afetam a prática docente. Entretanto, pode haver nesse ponto uma questão para além dos limites disciplinares ou escolares, uma vez que não estão previamente estabelecidas as relações, as conexões, enfim, as leituras que cada leitor fará de um ou de outro texto. Portanto, mesmo ao eleger uma obra fora do âmbito da língua inglesa e mesmo que não tenha como objetivo fazer uma leitura nessa direção, há grandes chances de o professor-leitor construir conexões entre o texto que lê e sua prática docente, em função de suas experiências e de seus conhecimentos prévios, bem como pelo modo como organiza a construção de seu próprio conhecimento do mundo.

Apesar disso, há ainda um grupo significativo que revela haver vínculo entre a disciplina e suas preferências de leitura literária (23%). Tais percentuais reafirmam as constatações de Petit (2009) ao salientar que é típico dos textos literários tocarem o mais profundo da experiência humana, impactando os leitores a cada nova leitura. Dessa forma, a leitura “trabalha” o leitor, criando um espaço íntimo, interior, subjetivo,

o qual promove novas percepções do entorno, explorando as contradições e ambivalências as quais constituem o ser humano (Petit, 2009). Em outras palavras, toda e qualquer leitura pode colaborar para a construção do sujeito, independentemente do gênero, estilo ou da profundidade do texto. Assim, mesmo que não haja uma relação linear entre as escolhas literárias presentes no grupo de professores e sua atuação docente, há sempre a possibilidade de o texto afetar o leitor e, conseqüentemente, sua ação educadora.

Quando questionados sobre a interferência de suas leituras em sua prática docente, os professores afirmam que suas leituras ampliam a compreensão do mundo, bem como seu papel de docente (31%). Também procuram comentar com os alunos sobre suas leituras eletivas (24%) e, por fim, que suas leituras eletivas proporcionam o estabelecimento de relações com outros textos (20%). Nesse viés, Larrosa (2002) discute a experiência de leitura literária como formação e busca conectar essa prática à subjetividade do leitor, compreendendo a leitura como algo que *forma*, *de-forma* ou *trans-forma* o sujeito-leitor. Isto é, como um elemento constituinte do ser, não sendo simplesmente um passatempo, um modo de evasão ou escape, muito menos uma forma de acumular conhecimento. A leitura pode até ser somente uma distração, um escape ou uma fonte de informação. Como já discutido, vai muito além disso.

De um lado, para que a leitura resulte em formação, é imperativo que se estabeleçam vínculos estreitos entre o texto e a subjetividade do leitor, entendendo a leitura como experiência, não como a ação de passar os olhos sobre o texto, mas como o que ocorre ao leitor e o que o leitor faz com o que lê. Por outro lado, cogitar sobre a formação como leitura implica entendê-la como uma forma de produção de sentido, algo que demanda atenção e compreensão, numa condição especial, não de apropriação, mas de entendimento. Conforme constata Larrosa (2002), quem não é capaz de se colocar nesse lugar de escuta, interrompeu seu potencial de formação e de transformação.

O fato de as instituições não promoverem práticas de leitura de forma ativa, prolongada e notória fica claro a partir dos resultados coletados. Os professores apontam que as escolas em que trabalham não costumam indicar livros extracurriculares (31%) e que, se há indicações, elas acontecem entre os próprios colegas (26%), como já apontado anteriormente quando interpelados sobre compartilhamento de leitura entre os pares. Há algum trabalho nesse sentido nas

bibliotecas escolares, as quais procuram destacar livros (24%), que servem de sugestão também aos professores. Percebe-se, a partir desses resultados, que existe um universo a ser explorado em termos de incentivo à leitura, de práticas de leitura individual ou mesmo por meio de clubes ou círculos de leitura dentro das instituições de ensino, tendo como foco os docentes e seus percursos de leituras literárias.

A respeito dessas constatações, surge o questionamento sobre o real interesse das instituições em promover a qualificação dos seus docentes, e, como base para essa dúvida, Candido (2004) convida à ponderação, ao afirmar que, nas mãos de quem lê, o livro pode ser um elemento perturbador, não somente porque promove a reflexão, eleva e edifica o indivíduo, mas especialmente porque a leitura do texto literário encerra em si os processos que confirmam no ser humano o que há de mais humanizador: o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, entre outros níveis de desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Retomando o objetivo essencial desta seção, tendo como base os dados apresentados e discutidos até agora, sintetiza-se, a partir das seguintes características, o perfil do profissional em análise: o professor-leitor de língua inglesa é Licenciado em Letras, com menos de 10 anos de experiência docente. Ministra aulas de inglês em escolas de idiomas e apresenta proficiência em nível C1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência. É leitor de textos literários, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa, acessando tais materiais independentemente da língua, mas de acordo com as possibilidades de acesso. Leu seu último livro literário em português no último mês, enquanto seu último livro literário em inglês foi lido há dois meses ou mais. Considera-se um leitor, visto que lê, pelo menos, cinco livros por ano⁴. Cultiva práticas de leitura comentando sobre os livros lidos com seus amigos e colegas de trabalho⁵. Seleciona suas leituras por outros motivos que não os profissionais, mas, apesar disso, suas leituras eletivas ampliam seu entendimento do mundo e também de sua profissão. Por fim, os espaços profissionais em que atuam

⁴ A título de comparação: o estudo Retratos de Leitura do Brasil (2020) contabilizou, entre leitores em geral: 2,5 livros inteiros lidos por ano e 1,45 livros inteiros de literatura lidos por ano. Tais dados reforçam o perfil diferenciado deste grupo de professores.

⁵ É interessante comparar com outra questão do estudo nacional (Retratos de Leitura do Brasil, 2020), a qual demanda sobre as pessoas que influenciaram seu gosto pela leitura. Como resposta, a figura do professor foi a alternativa mais apontada, reforçando o papel relevante do professor-leitor e sua relação com seus estudantes-leitores.

não indicam livros extracurriculares, apesar de ocorrerem trocas e indicações entre colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, havia o entendimento de que o professor, enquanto formador de outros leitores, em algum momento de seu percurso docente, deveria fazer a opção de ser leitor, vivenciando, num primeiro momento, a experiência de ser leitor, para, em seguida, compartilhar a leitura literária com seus estudantes, como sendo um instrumento cultural bastante rico e complexo. E, nesse sentido, os dados foram favoráveis, confirmando a existência de professores-leitores de língua inglesa, configurando uma parcela significativa dentro o grupo pesquisado. Sendo assim, constata-se que ser leitor é uma das facetas do papel do professor, assim como ser um eterno aprendiz, visto que é por meio da leitura que muitos conhecimentos são acessados e construídos pelo docente.

Em seguida, tendo como base os dados apresentados e discutidos, sintetiza-se o perfil do profissional em análise: o professor-leitor de língua inglesa é Licenciado em Letras, com menos de 10 anos de experiência docente, ministrando aulas de inglês em escolas de idiomas e declarando sua proficiência na língua inglesa em nível C1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência. É leitor de textos literários, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa, acessando tais materiais independentemente da língua, mas de acordo com as possibilidades financeiras de acesso. A mais recente leitura literária realizada em português ocorreu no último mês enquanto a última leitura literária em inglês foi realizada há dois meses ou mais (tendo por base a data de coleta dos dados). Considera-se um leitor, já que lê, pelo menos, 5 livros por ano. Ainda, cultiva práticas de leitura comentando sobre os livros lidos com seus amigos e colegas de trabalho e também seleciona suas leituras por outros motivos que não os profissionais, mas, apesar disso, as leituras eletivas ampliam seu entendimento do mundo e também de sua profissão. Por fim, os espaços profissionais em que atua não indicam livros extracurriculares, apesar de ocorrerem trocas e indicações entre colegas.

Ao contribuir com reflexões na construção do professor-leitor de língua inglesa e sua experiência performática de leitura literária torna-se importante ressaltar três componentes, quais sejam: o tempo, a dedicação e o propósito. Para ser um

professor-leitor, é necessário dedicar tempo cotidianamente para a leitura, assim como o acúmulo dessas experiências diárias se transformam em vivências literárias as quais forjam o leitor, possibilitando que acesse com fluidez textos de diferentes gêneros, origens ou profundidades. É imprescindível reportar a dedicação à leitura, entendida como uma forma de afeto com a obra literária, uma preocupação genuína de querer chegar-se ao texto. Para tanto, é preciso desenvolver habilidades e construir conhecimentos anteriores para acercar-se do texto, poder acompanhá-lo e saciar-se dele. São exemplos de habilidades e conhecimentos prévios: a língua na qual se lê, suas nuances e particularidades, ou ainda, a própria linguagem literária, com seus elementos e peculiaridades. Por fim, é imperativo ter propósito de ser um professor-leitor de literatura, deixar-se tocar pelas obras, contaminar-se com outras interpretações, permitir-se ler. E isso resulta na busca incessante pela reincidência daquela experiência performática de leitura literária que suscitou o desejo e que permite que se siga à procura do prazer do texto literário.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 171-193.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- ECO, U. A poética da obra aberta. In: ECO, U. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 54-80. Tradução de Pérola de Carvalho.
- FISH, S. **Is there a text in this class?** – The authority of Interpretive Communities. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980.
- GOLDIN, D. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- IPL. Instituto Pró-Livro. **Retratos de Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2020.
- JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11733>. Acesso em: 5 out. 2024.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LONG, E. Textual Interpretation as a Collective Action. In: BOYARIN, J. (org.). **The Ethnography of Reading**. United States of America, California: University of California Press, 1993. p.180-211.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

NEIS, I. A competência de leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n. 15, v. 2, p. 43-57, 1982. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/18206>. Acesso em: 5 out. 2024.

OLMI, A.; PERKOSKI, N. (org.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307426642013.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. Tradução de Celina Olga de Souza.

PETIT, M. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019. Tradução de Julia Vidile.

PICARD, M. **La lecture comme jeu**. Paris: Minuit, 1986.

SCARAMUCCI, M. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/84262>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, E. **Leitura e realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TREVISAN, E. **Leitura: coerência e conhecimento prévio (uma exemplificação com o frame Carnaval)**. Santa Maria: UFSM, 1992.

WEB TECHNOLOGY SURVEY. **Usage statistics of content languages for websites**. Disponível em: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language Acesso em: 02 jan 2021.

YUNES, E. (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

Sobre a autora

Samira Dall' Agnol

Doutora em Letras pelo Programa de Doutorado em Letras da Universidade de Caxias do Sul/ UniRitter (2021), Mestre em Letras e Cultura Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional UCS (2007) e Licenciada em Letras - Português/Inglês, também pela Universidade de Caxias do Sul (2005). Os temas de interesse perpassam questões atinentes à leitura enquanto experiência performática e como prática social, seus desdobramentos sociológicos e antropológicos, além da formação dos professores de língua inglesa a partir de seus percursos de leitura. Atualmente é docente do curso de Letras na Universidade de Caxias do Sul e parte do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul.