

*Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas*

# Histórias de leitura e formação do Professor-Leitor

Perspectivas (auto)biográficas





# **Histórias de leitura e formação do Professor-Leitor**

Perspectivas (auto)biográficas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**Reitor**

*João Carlos Salles Pires da Silva*

**Vice-reitor**

*Paulo Cesar Miguez de Oliveira*

**Assessor do Reitor**

*Paulo Costa Lima*



**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**Diretora**

*Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

**Conselho Editorial**

*Alberto Brum Nouaes*

*Angelo Sganiecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa*

*Charbel Niño El-Hani*

*Cleise Furtado Mendes*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*Maria do Carmo Soares Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*

*Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas*

**Histórias de leitura e formação  
do Professor-Leitor**

Perspectivas (auto)biográficas

*Salvador*

*Edufba*

*2020*

2020, Autora.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

### **Capa e Projeto Gráfico**

*Carolina Matos*

### **Revisão**

*Alana Oliveira da Silva*

### **Normalização**

*Emmanoella Patrocinio Ferreira*

---

#### **Sistema Universitário de Bibliotecas - UFBA**

---

Vilas Boas, Fabíola Silva de Oliveira.

Histórias de leitura e formação do professor-leitor : perspectivas (auto)biográficas / Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. - Salvador : EDUFBA, 2020.

185 p. ; 14 x 22 cm.

ISBN 978-65-5630-089-4

1. Professores de português -- Formação. 2. Professores de português -- Livros e leitura.  
3. Professores de português -- Narrativas pessoais. 4. Leitura. 5. Interesses na leitura. 6. Criação Literária, artística, etc. I.Título.

CDD – 370.71

---

Elaborada por Jamilli Quaresma  
CRB-5: BA-001608/O

### **Editora afiliada à**



### **Editora da UFBA**

*Rua Barão de Jeremoabo*

*s/n – Campus de Ondina*

*40170-115 – Salvador – Bahia*

*Tel.: +55 71 3283-6164*

*www.edufba.ufba.br*

*edufba@ufba.br*

## *O ar e o vento*

*[...] Às vezes me reconheço nos demais. Me reconheço nos que ficarão, nos amigos abrigos, loucos lindos de justiça e bichos voadores da beleza [...]. Então, quando me reconheço neles, eu sou ar aprendendo a saber-me continuado no vento.*

*(GALEANO, 2003, p. 269)*



---

---

Devo a muitos o meu muitíssimo obrigada, pela parceria e narrativas tecidas no decorrer do percurso formativo que resultou neste livro. Gratidão aos amigos-abrigo é o que sinto neste momento!

Aos meus alunos, futuros professores; aos profissionais da área de linguagens e educação, e aos professores que atuam na educação básica, pelo incansável trabalho em prol da formação de uma sociedade leitora.

Às queridas professoras Dinéa Maria Sobral Muniz, Obdália Santana Ferraz Silva e Antonilma Santos Castro, pelo afeto e aprendizados incontáveis na profissão docente.

À família, que agora brilha mais com a presença do meu sol particular: Marcos Antônio!

---

---



*Quando Ho Chi Minh saiu da prisão e lhe perguntaram como conseguiu escrever versos tão cheios de ternura numa prisão tão desumana ele respondeu: 'Eu desvalorizei as paredes'. Essa lição se converteu num lema da minha conduta. Ho Chi Minh ensinou a si próprio a ler para além dos muros da prisão. Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentidos visíveis e invisíveis. É ensinar a pensar no sentido original da palavra 'pensar' que significava 'curar' ou 'tratar' um ferimento.*

MIA COUTO (2011, p. 98)



## Sumário

### 13 **Prefácio**

*Antonilma Castro*

### 15 **Apresentação - Narrativas de si: professores-leitores e suas trajetórias docentes**

*Obdália Ferraz*

### 19 **Tecendo a narrativa inicial: o contexto do estudo**

### 27 **Formação de professores: entre o pessoal e o profissional**

29 Dimensão conceitual: *significados do termo formação*

41 Formação de professores e história de vida: *uma relação indissociável*

48 A formação inicial do professor de língua portuguesa nos cursos de letras: *competências e desafios*

62 *O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente*

### 69 **Itinerários e tessituras teórico - metodológicas**

71 O ponto de partida, as ancoragens

75 O perfil dos futuros professores

- 84 Observação participante, grupo de discussão, entrevista narrativa e carta pedagógica: *lançando olhares sobre os dispositivos*
- 91 Entre narrativas e histórias: nas pistas do sentido
- 97 Ler: “a que será que se destina?”**
- 98 Concepções de leitura e de leitor em diferentes (inter)discursos
- 115 E a leitura literária... que lugar ela ocupa ?
- 121 “Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional”
- 137 Que leitores são os futuros professores?**
- 138 Formação do professor-leitor: *lembranças remotas, primeiras histórias*
- 149 Narrativas de práticas de leitura na trajetória escolar.
- 154 A leitura na universidade: como as práticas incidem na formação do professor-leitor
- 163 “O que te escrevo é um ‘isto’. não vai parar: continua.”**
- 171 Referências**

## Prefácio

Foi com imensa honra e alegria que recebi o convite para prefaciar esta obra, resultado do trabalho de pesquisa da tese de doutoramento da amiga, professora e pesquisadora Fabíola Vilas Boas. Destaco a importância do estudo realizado, ora transformado em livro, pela relevância da temática, pelo rigor teórico-metodológico, pela escrita fluida, mas, sobretudo, pela forma como analisa os discursos produzidos a partir de uma escuta sensível das autobiografias narradas por alunos do curso de licenciatura em Letras Vernáculas, os quais vivenciavam a formação docente em fase inicial.

Sendo uma exímia leitora, Fabíola sempre foi e é empenhada em formar leitores, seja pela forma como faz leituras para os alunos e colegas, pela indicação de referências, seja pela contação da história sobre como se formou leitora e quem foram seus mediadores. Já acompanhava o empenho da autora na formação leitora dos seus alunos da escola básica, quando juntas trabalhamos no ensino fundamental II, ela como professora, eu como coordenadora da área de linguagens. Belos projetos e excelentes mediações nas sessões de leitura que realizava. Não são poucos os alunos que afirmam lembrar da forma entusiasmada como lia os textos e indicava livros, filmes, documentários. Não tinha como não fazer a leitura do que era indicado por ela. As minhas filhas, que também foram suas alunas, lembram com

detalhes, muitas cenas vivenciadas nas sessões de leituras mediadas pela professora. Uma delas, a Nara, diz: — *Chego a ouvir a voz, mãe! A pró Fabíola deixou marcas!*

Esse movimento em prol da formação de leitores não se modificou quando passou a trabalhar com outro público, ou seja, com os universitários. Ao contrário, se avolumou, pois é cônica do quanto é necessário ser bom leitor para formar bons leitores. Sabe o quanto é importante conhecer as histórias de formação dos leitores, em especial dos futuros professores, para redimensionar as práticas de formação. Neste livro, Fabíola faz uma imersão no estudo que trata de histórias a respeito do processo de formação de um professor-leitor, considerando experiências de vida pessoais, escolares e acadêmicas e nos faz o chamado para conhecer as histórias de leitura de graduandos do curso de Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Acredito que a leitura desta obra possa movimentar os leitores, em especial os professores universitários, independente de qual seja a licenciatura, no sentido de conhecer as histórias de leituras dos alunos, para que possam compreender melhor os processos de formação leitora do professor-leitor, para fazer investimentos na práticas de leituras e aquecer, a cada dia, o desejo de ler e formar bons leitores.

Desejos de uma frutífera leitura!

**Antonilma Castro**

No inverno, pandêmico, de 2020.

## **Apresentação – Narrativas de si**

*professores-leitores e suas trajetórias docentes*

*Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de leituras, de imaginações?  
(Ítalo Calvino)*

O convite para apresentar/prefaciar o livro de uma pesquisadora amiga me honrou e me intimidou, ao mesmo tempo, pois, complexa é a tarefa de convidar os leitores a conhecer a obra pelo prefácio. A enorme responsabilidade me embaraçava tanto quanto minha agenda. Então, certa de que o conteúdo já fora densamente produzido pela autora, restou-me mergulhar no corpo bailarino do texto, que se oferece ao leitor como espaço movente, inteligível e passível de ser captado sensorialmente, pois nele se inscreve o exercício prazeroso da linguagem. Sim, prazeroso! Pois a autora, convidando o leitor a acompanhá-la em sua empreitada, convida-o a envolver-se na produção de sentidos que afloram durante as etapas de sua pesquisa, que se materializam na escrita que ela ora apresenta.

Convida, portanto, o leitor, cúmplice de sua empreitada, para que se torne íntimo dessas descobertas, tornando-as também suas, para que a acompanhe em suas reflexões sem, no entanto, cair na banalização ou na tentação de calar a voz do outro com a sua, sem impor sentido seu àquele que pode nascer, e advir ao outro a partir do encontro entre autor, texto e leitor.

Marcada pela preocupação com a formação do professor-leitor, esta obra se apresenta como fruto de inquietações e reflexões que Fabíola Vilas Boas, fazendo uso das memórias e histórias docentes, partilha com seus leitores virtuais, convidando-os a construir uma compreensão sobre o entrelaçamento da vida pessoal com a prática docente, com foco na formação do professor-leitor. Estas e outras reflexões são trazidas neste livro, que trata da trajetória de professores de língua portuguesa e problematiza questões teórico-metodológicas, através da apropriação reflexiva da experiência, como propõe Josso, para citar um dentre outros tantos autores que se dedicam à abordagem autobiográfica.

A grandiosidade deste estudo está no fato de que a autora, ao realizar movimentos de escuta para compreensão dos sentidos veiculados nas narrativas dos professores de língua portuguesa, sobre suas histórias de leitura, revela-nos que, através das memórias revisitadas, podemos encontrar uma via de acesso ao âmago dos professores, para reconstruir sentidos possíveis de suas histórias de leitura, as quais nos possibilitam conhecer a maneira como sentem, pensam e atuam esses docentes.

A autora desdobra argumentos em favor de que as narrativas produzidas pelos docentes em formação inicial, a partir de experiências pedagógicas e percursos vividos, são representações desses sujeitos sobre a sua realidade, as quais, por serem prenes de significados e reinterpretações de novos sentidos, poderão contribuir para que eles tensionem, reflitam e reconstruam suas próprias práticas educacionais.

A obra propõe um novo olhar sobre o processo de letramento dos professores de língua portuguesa; sobre a importância de se recuperar a história de leitura desses professores, como contribuição para se (re)pensar as práticas leitoras nos cursos de formação docente e também na educação básica. A autora traz resultados relevantes de pesquisa, ao debruçar-se sobre as narrativas dos professores, cujo objeto de ensino é a linguagem, com a finalidade

de analisar os discursos que estes possuem sobre a leitura; e, além disso, analisar, a partir desses discursos, as práticas, os lugares e os modos de leitura desses sujeitos, levando-nos a compreender como as leituras de um professor desenharam seu perfil e o constituem.

As histórias de leituras que nos são trazidas pelos sujeitos que fazem parte deste estudo desvendam práticas leitoras, escolhas, modos e gestos que vão desde as narrativas românticas, em que esses leitores se debruçam sobre as páginas de amores impossíveis, aos textos teóricos exigidos no seu percurso escolar até a universidade. São narrativas permeadas de subjetividades, reveladoras de sentidos e do significado de suas vidas, que nos permitem entender que o sujeito, por meio da linguagem, age, recria-se e recria o mundo; não um mundo entendido como fruto de representações individualizadas por meio da língua, mas resultado de práticas sociais e históricas.

Retomando as ideias de Calvino, apresentadas na epígrafe, somos, de fato, uma combinatória de experiências vividas e imaginárias; e, ao narrarmos nossas histórias formativas, ao falarmos de nossos “si-mesmos”, ecoamos os “muitos-outros” que nos constituem como pessoas e como profissionais, considerando que a memória é também coletiva.

Os belos capítulos desta obra nos mostram que a voz do professor precisa ser ouvida, em sua infinita multiplicidade, para que, a partir dela, possamos compreender as trajetórias de leitura desses sujeitos em diferentes espaços e tempos de sua vida pessoal e de sua prática docente. Pensar a formação do professor-leitor, pelo caminho biográfico-narrativo, poderá contribuir para que ele possa refletir sobre sua prática docente e atribua novos sentidos ao vivido, ressignificando as situações e os acontecimentos de sua existência, para inscrever o curso de sua vida pessoal e docente nas temporalidades e nos espaços histórico e social do qual faz parte.

É o que atestam as numerosas contribuições deste livro que, certamente, espera provocar um movimento que tenha como

decorrência a mudança das práticas, com o objetivo de formar professores leitores capazes de agir em um mundo inquieto e vivo, de onde podem vir a emergir como sujeitos, sempre incompletos, mas cheios de desejo; porque, do desejo, ressurgirá um outro, um outro de si mesmos.

Serrinha, 10 de agosto de 2020.

*Obdália Ferraz*

Profa. Dra. da Universidade do Estado da Bahia

## Tecendo a narrativa inicial

*o contexto do estudo*

Para iniciar esta escrita, penso como seria bom ter uma casa de palavras, igual a da história “A casa de palavras”, de Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*, obra a que recorrerei muitas vezes ao longo deste livro, por manter com ela uma fina relação de afeto. Nessa história, conta-se que uma casa recebia visita de muitos poetas e as palavras que lá moravam ficavam guardadas em velhos frascos de cristal.

[As palavras] esperavam pelos poetas, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e, então, lambiam os lábios ou fechavam a cara. (GALEANO, 2003, p. 19)

Não sou poeta, longe de mim, mas como gostaria de sê-lo, para saber escolher as palavras mais apetitosas e contar as histórias a que me proponho nesta escrita! Algumas vezes, durante o percurso, cheguei a babar com o sabor e as cores das palavras escolhidas, mas outras tantas odiei, “fechei a cara” e joguei-as fora. Estive muitas vezes como os poetas da história de Galeano: ora andei em busca de palavras novas, para me ajudar a dizer melhor, ora lancei mão de palavras já conhecidas, mas que teimavam em perder-se,

diante de tamanha e grandiosa tarefa: escrever este livro. Bem, agora já comecei!

Sendo esta uma obra que fala de histórias, de professor e de leitura, e que lança mão da abordagem (auto)biográfica para fazê-lo, permitam-me, então, iniciar por uma narrativa de si, relacionando-a à temática. Para tanto, utilizo o recurso das recordações-referências (JOSSO, 2010), o qual permite, no plano da interioridade, deixar-se levar por associações livres para evocar recordações que podem ser qualificadas como experiências formadoras.

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. (JOSSO, 2010, p. 37)

A construção do tema aqui analisado – a formação do professor-leitor – atravessa o meu percurso de vida-formação muito antes de começar a estudá-lo como profissional da área. Posso dizer que se inicia quando aprendi a ler as letras e o mundo; quando me apaixonei pela disciplina língua portuguesa, na trajetória escolar; quando fiz o magistério, em uma escola pública de referência em minha cidade.

Desde criança, ouvia muito a famosa pergunta “Que vai ser quando crescer?”. Esse, aliás, é o primeiro verso de um poema chamado *Verbo ser*, de Carlos Drummond de Andrade, no qual o eu poético responde com indagações: “Que é *ser*? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E *sou*?” Também eu, por um tempo, ficava pensativa, inquieta quando me perguntavam. Acho que somente lá entre 11 e 12 anos passei a ter a resposta na ponta da língua para as

benditas perguntas: — Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Pró de Português!

Acredito que, de fato, foi por essa época que eu escolhi ser professora, ainda que só tenha me dado conta disso muitos anos depois. Ou, então, foi por essa época que o “ser” professora me escolheu. Digo isso, porque quando me afasto do instante-já e recupero vivências de tempos passados de minha vida, resgato histórias, episódios – diversos deles escolares –, pessoas, objetos, cenas e memórias leitoras que considero de extrema importância para o meu “Verbo ser”, ser professora, e para o assunto sobre o qual me debruço neste estudo: a formação do professor-leitor.

Das minhas mais remotas memórias escolares à graduação em letras, carrego marcas deixadas por professores e alunos. Na inserção do mundo do trabalho, fui me tornando professora de língua portuguesa em cada escola em que trabalhei, a cada encontro com uma nova turma.

Um professor raramente atua sozinho; ao contrário, está sempre em interação com outros sujeitos, a começar por seus alunos. Nessa rede de interações, a atividade docente é realizada, segundo Tardif, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação [...]”. (TARDIF, 2012, p. 49)

Formar-se é mesmo um processo de toda a vida. As diversas relações que tecemos nos ambientes promovem encontros e deles resultam muitas aprendizagens. Como resultado dessas “tramas”, trago comigo tanto os saberes do domínio teórico de minha área de conhecimento, como também aqueles construídos a partir de minha inserção no campo prático, ou seja, nos dez anos de atuação na educação básica. Construção complexa, como discorre Cecília Meireles, na crônica *Qualidades do professor*:

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim [de professor]. Ser ao mesmo tempo um resultado – como todos somos

– da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades [...]. E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento. E ter imaginação para sugerir. E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados. (MEIRELES, 2000)

Anos depois, após longo percurso no âmbito da pós-graduação, o trabalho passa a ser com a formação de professores no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), espaço-tempo-formaivo com muitas possibilidades de aprendizagem e crescimento na profissão, sobretudo o trabalho com estágio supervisionado, a partir do qual continuo aprofundando diálogos não só com os alunos da universidade, futuros professores de língua portuguesa, mas também com os alunos e professores da educação básica.

Foi como professora de estágio supervisionado que surgiram dúvidas, inquietações e o desejo de estudo permanente pelos campos da formação docente. Desde que ingressei no ensino superior, tenho participado de muitas pautas inerentes ao campo da formação de professores. São debates que problematizam a falta de articulação entre teoria e prática educacional; discutem aspectos da formação geral e da formação pedagógica; analisam os conteúdos e os métodos no processo formativo; elaboram reformas curriculares; focalizam o letramento acadêmico na universidade; denunciam a falta de articulação entre ensino e pesquisa, o que reduz o impacto desta no encaminhamento de soluções para os problemas educacionais; apontam a falta de valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual/docente de futuros professores, entre outros tópicos.

Todos eles e, mais especificamente, o último, constituem temas que me mobilizam, na área de prática de ensino, a pensar na importância e nos limites da formação inicial de professores, sempre

compreendendo esse momento como ímpar para a organização e consolidação das bases da docência e buscando colaborar para que aconteça uma formação de sujeitos que iniciem o seu ofício com o compromisso de mudança.

É no interior desse espaço-tempo do Estágio Supervisionado, em que convivo com os já-ditos e também com os silêncios produzidos nas interações em sala com meus alunos e/ou quando os acompanho nas escolas-campo de atuação, que emergem questionamentos que reclamam sentidos. Acertos, mas também queixas, convicções, dúvidas e medos acumulados ao longo da graduação e da vida reverberavam nas vozes desses sujeitos, futuros professores, e pareciam, de certa forma, imobilizá-los para o trabalho nas salas de aula.

Como em uma espécie de divã, o que ocorria nas aulas quando discutíamos questões atinentes ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa me remete ao que acontecia com os presos da história “A celebração da voz humana/2”, de Galeano: “contavam os sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta”. (GALEANO, 2003, p. 23) Assim também eram meus alunos nas aulas de estágio.

Nesse movimento de escuta, passei a me interessar pelos sentidos (possíveis) veiculados nos discursos, pois, como nos diz Pêcheux (1997), é nesse lugar de atravessamento que o discurso, enquanto materialidade simbólica, oferece lugar à interpretação. Aquelas reflexões sobre as experiências de início à docência eram muito mais do que simples depoimentos ou instrumentos de avaliação da disciplina. Elas passaram a ter para mim um valor que Galeano, com sua prosa- poética, sentencia ao final da historinha citada há pouco:

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa,

alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (GALEANO, 2003, p. 23)

Passei, então, a ver as produções discursivas por eles elaboradas como possibilidades para aprender e apreender sobre quem somos nós, professores, – pessoal e profissionalmente – e sobre nossa atuação na docência, uma vez que elas favoreciam a análise de percursos de formação já vividos. Era preciso pensar, como afirma Orlandi (2006b), na epígrafe desta subseção, na espessura, nos sentidos possíveis, na historicidade presente naqueles já-ditos. Aqueles relacionados ao campo da formação de leitores eram os que mais me inquietavam, porque me permitiam flagrar um entrecruzamento da experiência com leitura vivenciada na academia com as histórias pessoais de leitura dos alunos-professores nos momentos pregressos à entrada deles na academia.

Os acertos e dificuldades – ou amores/desamores, nas palavras de Galeano – da experiência de início à docência e das histórias pessoais de leitura daqueles sujeitos me impunham reflexões: por que os professores de língua portuguesa em formação inicial pareciam não se sentir aptos para mediar práticas de leitura e formar leitores? Quem eram eles como leitores – suas trajetórias, histórias? Ora, como sujeitos históricos que somos, lemos o mundo desde que estamos nele. Freire já dizia, ao defender uma compreensão crítica do ato de ler, que esse ato se alonga na inteligência do mundo, por isso o princípio de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2011, p. 19-20)

Como eles, leitores de mundo, sujeitos de uma sociedade letrada, com práticas de imersão na cultura escrita ao longo da vida, com anos de vivência escolar, sujeitos, também, de um curso de licenciatura, na área de letras, para tornar-se um profissional da linguagem, sobre quem recai com maior ênfase a responsabilidade pela formação de leitores críticos e autônomos, ainda assim chegavam

ao estágio sem se sentir “à vontade” e com dificuldades para mediar práticas de leitura? Por que isso acontece?

A desarticulação entre os saberes teóricos construídos ao longo da graduação e as situações de mediação de leitura, vivenciadas no último ano do curso estava evidente e se materializava tanto no momento de elaborar um plano de trabalho, de traçar os objetivos que se pretendia alcançar, de executar uma sequência didática, quanto no momento de avaliar a capacidade leitora de seus alunos durante o estágio. Desse modo, a ausência de mobilização ou operacionalização, na experiência de estágio, dos postulados teóricos sobre leitura elaborados durante o curso e de sua experiência leitora em contextos e circunstâncias pessoais e acadêmico-profissionais se delineou como um problema que necessitava ser investigado, aprofundado.

No cerne das reflexões aqui explicitadas, surgiu a questão de investigação desta pesquisa: o que revelam as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEMS? E dela se desdobram outras duas: como as experiências de leitura, vividas por esses professores em formação inicial em tempos e espaços diversos de sua vida, se relacionam com a constituição desses sujeitos como professores leitores? Que significados de professor-leitor e de mediação de leitura no contexto escolar reverberam nas narrativas produzidas pelos futuros professores de língua portuguesa?

Inspiro-me em Nóvoa (1995), quando ele destaca ser importante estimular, junto aos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vidas pessoal e profissional. Assim, a este estudo interessa a formação do professor de língua portuguesa como professor-leitor, com o objetivo geral de ampliar o debate sobre o processo de formação e (auto)formação do professor de língua portuguesa e de outras áreas, e a sua constituição como professor-leitor.

Constituem-se objetivos específicos compreender como o processo de formação do professor-leitor se constitui a partir das experiências de vida pessoais e acadêmicas; discutir os efeitos de sentido que se depreendem das narrativas que contam as trajetórias pessoais e acadêmicas de leitura dos sujeitos da pesquisa; problematizar as concepções e sentidos atribuídos, pelos professores em formação inicial, às suas histórias de leitura e sobre ser professor.

Nas análises das sequências discursivas por eles produzidas, opto por identificá-los por meio do termo “professor em formação inicial” (PFI), na intenção de demarcar o período de formação com o qual se trabalha neste estudo – a formação inicial –, uma vez que “professor em formação”, simplesmente, poderia indicar qualquer período da vida docente, já que nós, professores, estamos continuamente nos formando. A não identificação nominal também se ajusta à noção de sujeito proposta pela análise de discurso (AD) francesa pecheutiana, teoria segunda a qual o sujeito é, na verdade, lugar-posição entre outras no discurso, e não sujeito empírico.

Os dados foram produzidos a partir dos dispositivos grupos de discussão, entrevista narrativa e cartas pedagógicas. Ao longo dos dois semestres letivos também foram realizadas observações participantes sistemáticas dos sujeitos em momentos de interação nas aulas, como estratégia para se criar um vínculo de aproximação com a pesquisadora e observá-los como grupo.

É importante destacar que este estudo, ao debruçar-se sobre as histórias de leitura que integram experiências leitoras, tanto de cunho pessoal quanto de início à docência, dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, não o faz apenas para conhecer por conhecer, mas para compreender como os processos de formação do professor-leitor se constituem nas experiências pessoais e acadêmicas.

## Formação de professores

*entre o pessoal e o profissional*

As pesquisas acadêmicas sobre formação de professores vêm crescendo muito nos últimos anos, sobretudo, a partir dos anos de 1980, quando o aumento quantitativo passou a ser notável. Um mapeamento acerca da produção acadêmica na pós-graduação no Brasil, na área de educação, feito por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação cujo foco era a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresceu rapidamente, atingindo 22%, em 2007.

Com relação aos objetos de estudo, também vêm se verificando mudanças. Nos anos de 1990, André (2009) afirma que 75% das investigações científicas nessa subárea centravam-se nos cursos de formação inicial. Já nos anos 2000, o foco dirigiu-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, práticas, opiniões e representações, alcançando 53% do total de estudos. Surgiram, então, com mais frequência, pesquisas que alçaram o professor à condição de protagonista, tomando por base seus percursos formativos, sua produção de saberes, sua constituição identitária e seu crescimento pessoal/profissional, aspectos que eram ignorados, ou mesmo desprezados, nos períodos anteriores à década de 1980.

Essa vertente emerge no contexto brasileiro com forte influência de uma produção intelectual internacional, cujos estudos utilizam uma abordagem teórico- metodológica que dá voz ao professor, por meio da análise de suas trajetórias, sua história de vida. Trata-se de uma abordagem, segundo Nóvoa (1995), surgida em oposição a estudos pregressos, os quais apresentavam uma visão reducionista da profissão docente, concebendo-a como um conjunto de competências e técnicas, noção que provocava, para o autor, uma crise de identidade dos professores ao separar o eu profissional do eu pessoal.

Essa mudança de foco nas investigações passou a centralizar o professor nos debates e a considerar o quanto o modo de vida pessoal interfere no profissional. Nesse contexto, o movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores”. (NÓVOA, 1995, p. 19)

O cenário mais amplo no qual este estudo se movimenta é o do campo de formação de professores, mais especificamente essa vertente que lança o olhar para o professor em processo de formação inicial, considerando-se os aspectos pessoais e profissionais como integrantes desse processo. Para situar esse cenário, portanto, começamos tecendo, de forma breve e sem a pretensão de esgotar o tema, uma apresentação dos significados do conceito “formação”, a partir de algumas vozes teóricas que discutem a temática. Reconhecer as diferentes contribuições teóricas existentes e a complexidade do assunto, permite-nos, de início, antecipar que o conceito não é unívoco e que o discutir implica assumir posições epistemológicas, ideológicas e culturais relativas ao ensino e aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Em seguida, o campo formação de professores é relacionado ao das histórias de vida, para enfatizar a potencialidade metodológica das narrativas produzidas por professores em formação inicial, centrada em abordagens experienciais e na reflexão de percursos vividos. Por fim, é situado o cenário da formação do professor de

língua portuguesa, com vistas às discussões relacionadas à concepção de linguagem capaz de alicerçar de maneira produtiva a prática do profissional de letras, às opções teóricas e metodológicas do professor para o trabalho com a língua materna e com as mediações de leitura na educação básica, além do papel do estágio supervisionado nesse processo formativo.

### ***Dimensão conceitual: significados do termo formação***

[...] Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, *nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma*, alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 25, grifo nosso)

Escrever sobre formação de professores exige, de início, reconhecer que ela está sendo construída no presente momento, em um movimento contínuo e múltiplo que incorpora diferentes – por vezes divergentes – posições, mas que se assenta na existência de uma história robusta já escrita acerca do tema, em âmbito local/regional e nacional, por várias instâncias e associações – Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras –, por estudiosos e pesquisadores de diversas universidades brasileiras, e também no âmbito internacional. Todas essas contribuições revelam um comprometimento pela busca de soluções para uma formação que se quer contínua e de qualidade, compromisso que, na condição de professora formadora, aceito e também busco alcançar.

Pretendo pensar a formação, nesta primeira parte do texto, desvelando alguns significados construídos por diferentes vozes, em diferentes espaços e tempos. Começando pela etimologia, o termo

formação origina-se do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, colocar-se em formação; e na forma pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa. (DONATO, 2002, p. 138)

As acepções apontam para duas compreensões. uma primeira, que sugere uma compreensão mais literal e reducionista, se relacionada ao campo da educação, seria o ato ou modo de formar alguém (o professor), prepará-lo para o exercício do magistério. No entanto, penso que formar não pode ser compreendido como o ato de modelar uma fôrma, uma vez que, ao formar, o que se faz é oferecer matrizes para alguém vir a ser. Como argumenta Freire (1996), na epígrafe que abre esta seção, não é possível um sujeito dar forma ao outro, uma vez que não existe um eu-formador e um eu-objeto da formação. Ao contrário, ambos formam e se formam de maneira permanente na prática educativa.

Já a segunda compreensão deixa entrever um aspecto mais (inter)subjetivo, na medida em que “colocar-se em formação, ir-se desenvolvendo” implica uma ação que percorre, atravessa a história dos sujeitos como seres sociais que eles são, significando, portanto, algo que não está relacionado a uma etapa específica do desenvolvimento humano. Aí reside um desafio importante para se pensar: perceber que, apesar de vinculada à ideia de algo inacabado, lacunar, a formação está, ao mesmo tempo, comprometida com esse “vir a ser”, sempre assentada em posições, o que revela seu caráter político, cultural e ideológico. É nesse sentido que Batista compreende a formação como “processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos”. (BATISTA, 2002, p. 137)

Saindo de designações mais específicas, como a etimológica e a recolhida de dicionário,<sup>1</sup> anteriormente expostas, passo à apresentação

---

1 As definições de formação apresentadas por Donato (2002) e Batista (2002) foram pinçadas do livro *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, organizado por Luani

do conceito formação de professores em alguns estudos teóricos que, por vezes, surge vinculado a outras noções, como epistemologia da prática, saberes docentes, identidade docente, prática reflexiva, entre outras.

Garcia (1995), em artigo publicado na obra *Os professores e a sua formação*, destaca a necessidade de conceber a formação de professores como um “*continuum*, [...] um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos em comum, independente do nível da formação em causa”. (GARCIA, 1995, p. 55) A discussão emerge no interior de uma obra que marca a introdução de novas abordagens no campo da formação de professores, deslocando-se da perspectiva centrada nas dimensões académicas – áreas, currículos, disciplinas etc. – para uma perspectiva centrada na necessidade de se conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores por meio da reflexão de seus percursos pessoais e profissionais.

Formar-se, então, pode ser compreendido como um processo de toda a vida, no qual os sujeitos têm a possibilidade de aprender mediante as interações que acontecem nos mais variados ambientes culturais.

Em alguns estudos, o conceito de formação aparece vinculado a outros que surgem para ajudar a explicá-lo. Garcia (1999), por exemplo, levanta, atrelado ao de formação, o conceito de desenvolvimento profissional, definindo-o como

[...] O conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conheci-

---

Catarina Arantes Fazenda. A obra é composta por verbetes sobre a Teoria da Interdisciplinaridade e a construção do glossário dos termos contou com a colaboração de cinquenta autores, com vistas a estimular novos diálogos no campo da educação. Os verbetes apresentados não seguem a ordem alfabética, como nos demais dicionários; eles foram agrupados com base nos princípios basilares da Interdisciplinaridade.

mento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência. (GARCIA, 1999, p. 144)

A partir desse conceito, o autor formula alguns princípios a ser considerados para se pensar a formação de professores. O primeiro princípio é o de conceber a formação de professores como um processo longo e diferenciado; o segundo refere-se à necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; o terceiro versa sobre a necessidade de integrar a formação com o desenvolvimento organizacional da escola; o quarto prioriza a relação dos conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores; o quinto diz respeito à necessidade de integrar a teoria e a prática na formação de professores; o sexto enfatiza a necessidade da inter-relação da formação teórica com o contexto de aplicação em que o professor desenvolverá sua ação; e o sétimo princípio salienta a importância da individualização como elemento integrante neste processo formativo. (GARCIA, 1999)

Uma reflexão acerca desses princípios permite-nos a elaboração de algumas considerações. O primeiro, que dialoga com o cenário mais amplo deste estudo e com o qual concordo, é o fato de que a prática deve ser considerada como núcleo central e como ponto de partida para o currículo de formação de professores, e não apenas um mero componente curricular a ser desenvolvido por um período muito curto, como ocorre de uma forma pontual, principalmente, nos estágios supervisionados.

Também se pode destacar, a partir dos princípios formulados por Garcia (1999), a importância da conexão que deve haver entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico construído na universidade. Quando ela não acontece, os graduandos se sentem bem fragilizados nesse processo formativo, como enuncia um sujeito da pesquisa:

*Não, o curso, esses quatro, cinco anos que passei aqui, só fez falar de teoria sobre a língua, sobre as gramáticas, sobre avaliação [...]. Mas sobre como transformar tudo isso em uma forma de ensinar na escola eu não sei se aprendi não. (PFI 7)*

Quando PFI 7 afirma ter tido acesso a conhecimentos “sobre a língua” e sobre outros temas, é possível entender que o curso privilegia conhecimento teórico e não conhecimento prático, pois, se assim o fosse, as formulações seriam conhecer “a língua”. Ensinar “sobre a língua” e ensinar “a língua” representam dimensões distintas de trabalho. A primeira resulta em conhecimento de teoria, já a segunda resulta em habilidades de uso e reflexão.

Outra compreensão a partir do que postulou Garcia (1999) diz respeito ao quão importante é conhecer as características pessoais e cognitivas dos sujeitos envolvidos no ensinar e aprender, de modo a desenvolver, no processo de formação, as suas próprias capacidades e potencialidades. Esse apontamento do autor é de suma importância, uma vez que remete à questão discutida neste estudo, qual seja, a relevância de conhecer as características leitoras dos professores de língua portuguesa, que serão formadores de leitores. Conhecê-las, debruçar-se sobre os pontos frágeis dessa trajetória é o primeiro passo para investir em redirecionamentos e fortalecer o processo formativo.

Outra contribuição para o significado da formação de professores é formulada por Sacristán (2002). Segundo o autor, a formação inicial do professor não dá conta das necessidades da escola de hoje, por não conseguir fazer uma relação da teoria ensinada com a prática de ensino e aprendizagem, e também pelo fato de as pesquisas realizadas nas universidades muitas vezes não chegarem à sala de aula. Ao tecer críticas sobre esse afastamento existente entre escola e universidade, Sacristán defende que a

Formação do professor deve considerar o significado daquilo que Pierre Bourdieu discutiu há muito tem-

po, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes. (SACRISTÁN, 2002, p. 27)

A definição alude diretamente à noção de *habitus*, elaborada por Pierre Bourdieu, que dedicou atenção aos fenômenos de percepção social, produção simbólica e relações de poder, e formulou conceitos-chave, como *habitus*, campo e capital. Bourdieu (2001) observa que o *habitus*, “sistema de disposições duráveis”, adquirido nos diferentes espaços sociais, familiar, escolar, profissional, sob determinadas condições objetivas, produz ações comumente organizadas, para funcionar como estratégias de reprodução. Tais estratégias visam, em última instância, a manter ou melhorar a posição de um determinado grupo social na estrutura de classes. As posições sociais ocupadas pelos indivíduos se expressam, portanto, no *habitus* e constituem as práticas sociais.

Intimamente atreladas ao conceito de formação de professores, encontram-se as teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores na prática, as quais se instalaram de forma notória nos projetos de cursos de formação de professores e nas pesquisas no campo da educação. A disseminação do conceito “reflexão” é tão vasta que se torna difícil encontrar referências teóricas sobre a área de formação sem que o termo apareça como um elemento estruturante do processo formativo.<sup>2</sup>

---

2 A perspectiva da reflexão sobre a prática docente como um princípio para a formação de professores foi discutida por diversos autores, tais como Schön (1992); Nóvoa (1992); Freire (1996); Perrenoud (2002); Alarcão (2003); Zeichner (1993, 2008), e recebeu denominações variadas, tais como prática reflexiva, professor reflexivo, prático reflexivo, professor pesquisador.

Um dos maiores responsáveis pela difusão desse conceito, Donald Schön, marcou posicionamento contrário ao conhecimento produzido a partir de pesquisa experimental, que ficou conhecido como racionalidade técnica, por entender que tal conhecimento não era profícuo para enfrentar e resolver problemas de ensino e aprendizagem. Schön (1992) debateu, então, uma epistemologia da prática e defendeu o processo de reflexão-na-ação, em cuja base está uma visão elaborada da realidade com a qual o professor lida, capaz de fomentar diálogos, reflexões e conhecimento a partir da interação com a prática docente e com os problemas que lhe são inerentes.

Contrário à visão do educador como um mero técnico, executor de tarefas, Schön (1992), formulou a noção de professor reflexivo, a qual, para ele, deveria fazer parte dos currículos, e propôs a valorização de uma prática reflexiva, na formação dos profissionais, que seja capaz de responder a situações novas e inesperadas. Um dos méritos da epistemologia da prática é, sem dúvida, tomar o professor como um sujeito reflexivo que utiliza a prática como ponto de partida; e não como um sujeito capaz, apenas, de executar projetos educativos.

Outro estudioso que também se inseriu na mirada teórica que buscou analisar a questão da reflexão foi Ken Zeichner, pesquisador norte-americano do campo da formação de professores, cujos estudos influenciaram autores de vários países. Para o autor, o movimento que se desenvolveu ao redor do mundo no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão surgiu como reação contrária ao “fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos”. (ZEICHNER, 1993, p. 16)

Apesar de aderir, no essencial, ao movimento da formação do professor prático reflexivo, o autor também teceu críticas ao debate sobre o tema, demonstrando sua preocupação com o fato de o ensino reflexivo ter se tornado rapidamente um *slogan* adotado

por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas, a fim de justificar o que faziam em seus programas, ocasionando, depois de certo tempo, um apagamento do significado específico de reflexão. Segundo o autor,

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2008, p. 539)

Nesse sentido, entendo que uma prática reflexiva se inscreve no tempo de trabalho, como uma necessidade permanente e, da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência, fundamentada em ações como observar a própria prática, diagnosticar, produzir, compreender, analisar e escolher opções novas.

Tardif (2012), ao discutir a formação de professores e a capacidade de elaboração e reelaboração de conhecimentos pelo profissional da educação, propõe uma mirada na diversidade de saberes que permeia a construção da prática docente, os quais não são produzidos apenas pelos próprios professores ou exclusivamente oriundos da prática cotidiana, mas, sobretudo, provenientes das relações sociais, das inserções culturais, das experiências escolares anteriores, das práticas formativas etc., ou seja, saberes pessoais e

curriculares, socialmente construídos, e que, de certa forma, sedimentam a formação do profissional da educação.

A discussão do autor nos remete à área de prática de ensino, meu campo direto de atuação dentro da grande área formação de professores. É no estágio supervisionado, quando entra em contato com a sala de aula para atuar como professor, que o graduando se depara com situações conflituosas e desafiadoras e atribui novos significados à sua formação teórico-acadêmica. Nessa ocasião, as experiências de ensino permitem ao futuro professor validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo.

Concordamos com a defesa de Tardif (2012) de que é fundamental o domínio do *corpus* teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas, por outro lado, ao professor também é indispensável o conhecimento sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos do processo de aprendizagem, pois, somente essa interface será capaz de transformar, com o passar do tempo, as incertezas e dúvida em algo natural, inerente ao fazer docente.

Com a inserção no campo prático, por meio do estágio, a formação inicial ganha outros significados e contornos no confronto dos saberes teóricos adquiridos ao longo da formação com a realidade. Nesse sentido é que, para o autor,

Os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2012, p. 54)

Acrescentam-se aos significados apresentados sobre formação de professores as contribuições de Nóvoa (1992, 1995), que defendeu a necessidade de se elaborar um conhecimento pessoal, um

autoconhecimento, no interior do conhecimento profissional e ampliou a noção de formação, enfatizando a necessidade de olharmos para três pontos: a pessoa do professor, a profissão do professor e a organização escolar.

Em decorrência dessa articulação, a formação de professores passou a ser tratada para além da perspectiva centrada no terreno profissional, ou seja, o fazer docente passou a ser visto sob ângulos, os quais incluíram essas três óticas. Nóvoa (2009) argumenta acerca da necessidade de esses pontos serem compreendidos:

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação e professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p. 39)

Nesse sentido, é possível compreender que o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, torna-se essencial para que o professor em formação adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade docente. É importante que a formação contribua para criar, nos futuros professores, práticas de autorreflexão, essenciais em uma profissão que não se esgota, exclusivamente, em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, mas que se define, também, a partir de referências pessoais.

As contribuições teóricas ao campo da formação de professores não se desenvolveram apenas no âmbito dos estudos internacionais. No cenário nacional, houve bastante incorporação e ampliação de todos esses pressupostos, de modo que a temática da formação de professores sofreu reconfigurações e estímulos. Dessa forma, os estudos que buscavam se distanciar da racionalidade

técnica foram muito importantes e passaram a constituir uma base nacional de produção investigativa.

A compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. Nessa perspectiva, foram insuperáveis as contribuições de Paulo Freire. Os saberes necessários à prática docente problematizados pelo autor estão todos ancorados na sua forte convicção de que a educação é um processo humanizante, político, ético, estético, histórico, social e cultural. Assim, disserta o autor:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 43-44)

A necessidade de o professor assumir-se um ser pensante, curioso, pesquisador e estudioso da prática que desenvolve é um imperativo nas argumentações freireanas. Penso que uma das responsabilidades do professor é empenhar-se na construção de sua autonomia com dignidade e respeito de tal modo que assim possa, também, agir assim com seus educandos.

Por fim, e dialogando com esse pensamento freireano, retomo as reflexões oferecidas por Arroyo (2013), para quem o ideário humanista e posicionamento libertário também devem ser inerentes à educação. Ao defender uma humana formação, o autor extrapola a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos

determinados. O uso do termo “ofício de mestre” aponta muito para a ideia do aprender, do fazer, do rever, do criar como um ato reflexivo que recai tanto aos professores quanto aos alunos, que, unidos em nome de um projeto, precisam, segundo o autor, lançar mão da liberdade e autonomia, com menos tutoramento, sob o lema “Liberdade para inovar ainda que tardia”. (ARROYO, 2013, p. 225)

A partir dessa breve apresentação acerca dos significados de formação em algumas vozes teóricas, não é possível dizer que já alcançamos o ideário de formação de professores tal como ele figura em alguns postulados teóricos. Há muito, ainda, que se trilhar pela busca de uma formação de professores humana, justa e de qualidade. No entanto, pode-se dizer que é notória a mudança de foco na formação docente ao longo dos anos, que passou de uma visão de treinamento de professores para uma mais ampla, empenhada em fazer os docentes desenvolverem a capacidade de tomar decisões mais profícuas sobre o fazer docente, baseando-se em objetivos educacionais cuidadosamente planejados por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando-se em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Neste estudo, assumo e defendo a ideia de que, não sendo a formação um processo neutro, é importante considerar o caráter da subjetividade nos processos formativos e a necessidade de afastar as compreensões advindas das perspectivas meramente técnicas. No papel de professora formadora, penso que não basta ensinar ao professor em formação inicial como devem ser suas aulas de língua portuguesa, seu trabalho com a leitura e imaginar que, a partir daí, surgirá um novo profissional. Mais do que isso, é preciso proporcionar exercícios de reflexão sobre a prática, auxiliá-lo na redescoberta de si como profissional e pessoa, e favorecer oportunidades para que ele reconheça seus limites e possa superá-los.

Entendo como requisitos de grande relevância compreender a formação docente para além das regras, teorias, fatos, procedimentos que, via de regra, são trabalhados nos cursos de formação inicial;

e construir, também, possibilidades de autoformação, pois todo processo de formação é, inevitavelmente, autoformação. O conhecimento, os saberes produzidos, os objetos de estudo, em qualquer campo do conhecimento, tornam-se sempre outros a partir do olhar dos sujeitos envolvidos no processo. E é nesse movimento que o futuro professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes. Assim, a concepção de formação que defendo como produtiva é a que aponta para uma implicação dos sujeitos envolvidos neste processo contínuo de formar e formar-se.

### ***Formação de professores e história de vida: uma relação indissociável***

A formação assemelha-se a um processo de socialização no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando forma original a cada história de vida. (DOMINICÉ, 2014, p. 89)

No interior do grande campo formação de professores, esta investigação ancora-se na vertente que, desde os anos 90, século XX, passou a tematizar nas pesquisas educacionais brasileiras, por influência europeia, os percursos e ciclos de vida dos professores, a partir de fontes (auto)biográficas. Este estudo se insere, portanto, no âmbito de pesquisas que, ao debater a formação do professor, busca compreender aspectos da vida, do percurso profissional e da dimensão pessoal desse profissional como elementos estruturantes da sua constituição; no caso deste trabalho, constituição como professor-leitor.

Acredito no pressuposto de que é importante para um professor em formação lembrar sua trajetória de vida, de aprendizagem, os percursos pelos quais passou, os acertos, os caminhos percorridos em seu processo de aprendizagem e crescimento, porque ele vai lidar com a aprendizagem e o processo de crescimento de outros tantos sujeitos e, nesse sentido, ao recordar, poderá tornar-se mais sensível ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do outro.

Embora tenha sido largamente empregado desde os anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, que buscavam alternativas à sociologia positivista, o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação ganhou destaque por volta dos anos 80, com seus estudiosos pioneiros mais representativos: Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e António Nóvoa.

Surgem na literatura sobre o tema, então, defesas acerca da necessidade de se elaborar um conhecimento pessoal, um autoconhecimento, no interior do conhecimento profissional e de se capturar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. É dessa forma que o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, torna-se essencial para que o professor em formação adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade docente. A formação, nessa perspectiva, pode contribuir para criar nos futuros professores práticas de reflexão e de autorreflexão, que são essenciais numa profissão que não se esgota exclusivamente em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, mas que se define, também, a partir de referências pessoais.

Dominicé (2014) e Josso (2010; 2014), ao falarem de formação e histórias de vida, chamaram a atenção para a falta/lacuna de uma teoria da formação dos adultos. Para os autores, o adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva, de modo tal que se encontra envolvido em uma problemática presente, mas também tem uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando pensa o próprio futuro. No terreno da formação de professores, isso implica considerar o conceito de reflexividade crítica

e assumir que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 2014, p. 153)

Bueno e demais autores (2006), em estudo que revisa trabalhos da área de educação que fizeram uso das histórias de vida e estudos (auto)biográficos como metodologia de investigação científica no Brasil entre os anos 1985 e 2003, destacam que no cenário brasileiro, embora os estudos sobre os profissionais da educação tenham se iniciado na década de 1970, os anos de 1990 foram marcantes, por conta do acentuado interesse pelas abordagens (auto)biográficas com histórias de vida de professores que vinha sendo disseminado no cenário estrangeiro. Asseguram as autoras:

Com efeito, o acesso a textos publicados em Portugal e distribuídos aqui, reunindo colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa, foi um dos aspectos definidores do cenário que se desenha nos anos de 1990. (BUENO; CHAMLIAN; CATANI, 2006, p. 391)

A utilização do chamado método (auto)biográfico tornou-se mais conhecido precisamente no ano de 1988, quando Antonio Nóvoa, em parceria com Matthias Finger, publica a obra *O método (auto)biográfico e a formação*,<sup>3</sup> com artigos autorais e dos pesquisadores Franco Ferraroti, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Gaston Pineau e Adèle Chené. Nessa obra, os organizadores assinalam tratar-se de um método que possibilita “uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação”. (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 21)

---

3 Neste estudo, a edição utilizada é a publicada no Brasil, em 2014.

Desde, então, tem-se observado um empreendimento em reconceitualizar a formação de professores com perspectivas contemporâneas, que valorizam a experiência e a subjetividade, trazendo a emergência de estudos que enfatizam as histórias de vida e os relatos (auto)biográficos como maneiras privilegiadas para se investigar as práticas e as carreiras docentes, conforme assinala Nóvoa:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida'. (NÓVOA, 2014, p. 153, grifo do autor)

No Brasil, o início dos trabalhos foi marcado, também na década de 1990, pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE-FEUSP), cujas concepções foram, em grande parte, tributárias dos trabalhos liderados por Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na Universidade de Genebra (UNIGE). Seguindo as concepções desses pesquisadores, as coordenadoras do GEDOMGE colocaram o método (auto)biográfico em prática numa dupla perspectiva: para operar como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa.

Posteriormente, estudos desenvolvidos por grupos de diversos programas de pós-graduação em educação brasileiros e as edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) contribuíram para a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como investigação ou investigação-formação.

As pesquisas que tematizam histórias de vida circulam com uma variedade grande e diversa de terminologias. Nas áreas das ciências sociais, elas se delimitam na perspectiva da história oral, que utiliza fontes orais. Assim, biografia, autobiografia, relato oral,

depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são, segundo Souza (2006), modalidades tipificadas da expressão polissêmica história oral.

Nas pesquisas da área de educação, adota-se a história de vida – terminologia mais ampla –, mais especificamente o método (auto) biográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores, seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. Com nomenclatura também diversa, mas, normalmente designada “abordagem biográfica de professores”, o entendimento construído sobre a história de vida, em relatos tanto orais quanto escritos, objetiva, de modo geral, compreender aspectos de uma vida, ou parte dela.

Bueno (2010) esclarece que o termo “método biográfico” é utilizado no Brasil para designar as várias modalidades de estudos com histórias de vida, quer sejam biográficas, quer sejam autobiográficas. A autora retoma apontamentos do estudioso Daniel Bertaux para distinguir “estórias de vida” – relatos sobre a vida de alguém narrados oralmente pela própria pessoa – de “histórias de vida” – trabalho com diversos tipos de documentos com vistas a estudar a vida de uma pessoa, ou grupo, e que, portanto, inclui a primeira abordagem. Em qualquer um dos casos não é necessário que se aborde o percurso inteiro de vida e nem todos os seus aspectos. Neste estudo, o interesse lança olhar para os aspectos da vida que dialogam com a formação do professor de língua portuguesa como professor-leitor.

O termo “histórias de vida” representa, portanto, uma denominação genérica para acontecimentos que tecem a vida individual/coletiva e para os significados que sobre eles construímos. Dessa forma, é um mecanismo pertinente para uma “autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si”. (SOUZA, 2006, p. 23) Pesquisas e projetos de formação baseados

em histórias de vida visam dar a conhecer o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional de escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal, quanto àquelas associadas aos sentidos atribuídos à esfera privada da profissão. Nessa perspectiva, não se trata de encontrar, nas escritas de si, uma “verdade” preexistente ao ato de biografar,

Mas estudar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (PASSEGI; SOUZA; VINCENTINI, 2011, p. 37)

Examinando mais um pouco a flutuação terminológica no campo (auto)biográfico, destaco algumas considerações com as quais este estudo se identifica mais fortemente: a autobiografia, ou escrita da própria vida, caracterizando-se pelo deslocamento do sujeito para o papel de ator e autor de suas próprias experiências. A partir do entendimento construído por Josso (2010, 2014) e Dominicé (2014) a abordagem biográfica ou a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação”, constituem um processo de investigação/formação e de autoformação, através das experiências dos atores em formação.

Assim, é investigação, porque se realiza mediante o co-investimento da pessoa em formação e do formador no contexto institucional no qual as narrativas são solicitadas, produzidas; e é formação, porque parte do princípio de que o sujeito toma conhecimento de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história. Isso permite, a quem narra, explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação).

Nesse processo de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação).

A importância atribuída à abordagem (auto)biográfica, defendida por Josso (2010), põe em voga a potencialidade metodológica da “voz do professor” e defende um propósito fundamental: o de ouvir a pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais. Trata-se, para a autora, de um

Processo de caminhar para si, que se caracteriza [...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2010, p. 59)

Delory-Momberger (2012), outra estudiosa que também vem se dedicando aos estudos do campo (auto)biográfico na França<sup>4</sup> em educação, coloca como objeto de estudo do campo o fato biográfico e o ato de biografar-se. A autora afirma que a área explora o entrelaçamento entre linguagem e práxis social; aplica-se a estudar operações de linguagem que materializam o fato biográfico, mediante os quais os sujeitos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais; analisa os modos como os indivíduos dão forma as suas experiências, sentido à existência, na interação com o outro.

---

4 Note, acerca da flutuação terminológica gerada pela multiplicidade de denominações relativas ao campo (auto)biográfico, que a referida autora utiliza o termo “pesquisa biográfica”. No entanto, no Brasil, o aumento significativo de dissertações e teses que tomam como palavra-chave o termo (auto)biográfico, o êxito dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e as diversas publicações na área ajudaram a superar essa flutuação, de modo que já se consolidou no país o uso da expressão “pesquisa (auto)biográfica”.

As considerações tecidas pela autora reforçam, mais uma vez, o fato de que a abordagem (auto)biográfica explora, portanto, como os indivíduos dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. Operando na interface do individual e do social, seu espaço consiste em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2012)

### ***A formação inicial do professor de língua portuguesa nos cursos de letras: competências e desafios***

No que diz respeito à especificidade do ensino de língua materna, a problematização orienta-se para questões como: o *que*, de *que maneira* e a *quem* ensinar. E aí o embate é grande. (MATÊNCIO, 1994, p. 79)

Quando se fala em planos para uma educação de qualidade em nosso país no século XXI, a formação inicial e continuada de professores ainda é, sem dúvida, uma prioridade a ser atendida. No Brasil, desde o final da década de 1970, e de forma mais dinâmica nas décadas de 1980 e 1990, vários movimentos direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais, foram implementados.<sup>5</sup>

---

5 Saviani (2007), ao analisar a história das ideias pedagógicas e das práticas educacionais difundidas ao longo da história no Brasil, faz uma periodização detalhada de marcos referenciais que determinaram ou prescreveram a formação de professores no Brasil, desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, até o início do século XXI. Como neste estudo não é minha intenção esmiuçar tais acontecimentos, trago apenas alguns marcos, com o intuito de introduzir a discussão mais específica a que se propõe esta subseção: a formação inicial do professor de língua portuguesa.

Em 1996, especificamente, a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, é sempre referenciada como um marco, pois estabeleceu princípios da educação e deveres do estado em relação à educação escolar pública. Com relação à formação docente, a nova lei procurou, entre outras questões, valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e ressaltando a necessidade do plano de carreira do professor nas instituições. No Art. 62, segundo consta, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, com determinação de um prazo de dez anos para esse reajuste. (BRASIL, 2005)

Mais tarde, em 2002, ocorre a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com propostas de integração entre a formação específica e a formação pedagógica em razão dessas novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas, ainda, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área específica, com espaço reduzido para a formação pedagógica.

É oportuno refletir que essas leis não apresentam soluções nem propostas definitivas para as licenciaturas. Apesar de promulgadas e de terem desencadeado posteriores resoluções e pareceres a fim de completá-las ou cobrir lacunas por elas deixadas, muitos problemas ainda persistem, tanto no âmbito das estruturas institucionais que abrigam as licenciaturas quanto no âmbito dos seus currículos e conteúdos formativos. Gatti (2010) alerta que os problemas não recaem apenas sobre o professor e sobre a sua formação. Ao contrário, múltiplos fatores convergem para isso,

Desde as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os 'sem voz') e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1.359, grifo da autora)

Mesmo considerando relevante essa conjunção de fatores e reconhecendo que a formação de professores de língua portuguesa está inserida na conjuntura acima apontada pela autora, o olhar aqui se lança para domínios mais específicos da formação desses profissionais. No interior dessa área, a problemática envolve processos complexos e saberes múltiplos acerca de questões que inquietam os profissionais de letras e nos mobilizam para compreender por que razões as competências relativas ao uso da linguagem – material primeiro de trabalho ainda estão longe do patamar desejado, como apontam avaliações e pesquisas de âmbito nacional, a exemplo do Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

Zilberman (1988), ao falar do papel da universidade, cita que, além do compromisso com o saber, a universidade também tem o compromisso com o ensino, pois a difusão do saber dá-se no âmbito da sala de aula. Segundo a autora, “são as licenciaturas que, de modo mais cabal, assumem o compromisso da universidade com o ensino”. (ZILBERMAN, 1988, p. 139) Mas, nesse processo formativo, as dificuldades a serem superadas são muitas.

Entre aquelas de ordem mais geral, figuram as transformações pelas quais a universidade passou a partir da década de 60 do século XX, como reflexo das transformações sociais e políticas igualmente vividas pelo país, com relação ao processo de industrialização e à democratização do ensino. (LEITE, 1983) O desprestígio das faculdades de filosofia, ciências e letras ocorreu na esteira do desprestígio vivido pelas artes e ciências humanas no contexto capitalista, tecnocrata, fragmentado dessa época.

Os cursos de letras não ficaram de fora dessa lógica da técnica e da produtividade. Para Leite (1983), foi justamente aí que se reproduziu uma estrutura autoritária e burocrática no interior desses cursos:

[...] Assim, um curso de Letras, que deveria propiciar o nascimento e o amadurecimento das artes da palavra, é um lugar onde se escreve para provas, se lê para nota, se disserta no vazio, para um interlocutor artificial – o professor – sobre textos de que é preciso falar antes de deixá-los falar a nós, antes de partir à procura da poesia e, como recomenda Drummond, penetrar surdamente no reino das palavras. (LEITE, 1983, p. 89)

Hoje, observando o cenário da universidade do século XXI, vê-se que há um movimento de busca por uma conscientização de sua função como formadora de profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e qualificado. Entretanto, problemas atrelados aos conteúdos e aos currículos ainda permanecem. A opinião de Lajolo (2005), estudiosa da área, acerca da formação do professor de língua materna, pensada como questão maior dentro da particularização do trabalho com a literatura infanto-juvenil, toca nessa crise, situando-a como grande e antiga:

[...] Faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna. E não se sabe formá-lo porque também não se sabe o que ele

deve formar, isto é, não se tem claro qual é a função da escola no que se refere à competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares. (LAJOLO, 2005)

Entendo como urgente a tomada de posição pela universidade e por nós, profissionais que atuamos nos cursos de letras, sobre quais são os objetivos desse curso, pois é inaceitável que as teorias acadêmicas se distanciem da prática docente ou que, quando tentem se aproximar, transformem o conteúdo, em especial a leitura e a literatura, em um objeto estanque, pragmático e incompatível com as necessidades de aprendizagem dos futuros professores de língua portuguesa.

Matêncio (1994) e Geraldi (1997) também se debruçaram sobre a análise de dificuldades mais específicas, enfrentadas nos cursos de letras. Uma delas diz respeito ao fato de a pesquisa na área de ensino e aprendizagem, apesar de ter crescido nos últimos anos, continuar, ainda, reduzida, pois a “própria organização dos cursos de formação de professores de letras tem dificultado que os avanços na pesquisa em língua materna interajam com a prática [escolar]”. (MATÊNCIO, 1994, p. 81) Ou seja, existe um hiato entre os avanços científicos na área de formação de professores e o desenvolvimento da organização escolar brasileira.

Por esse motivo, segundo Geraldi (1997), as faculdades de letras têm formado professores que não se sentem preparados para ingressar no cotidiano escolar e retornam, frequentemente, à universidade com a expectativa primeira de suprirem lacunas da graduação. Essa assertiva do autor ganha “voz” nos dizeres dos sujeitos da pesquisa:

*[...] A sua pesquisa vai me ajudar a aprender a ensinar? Pergunto porque o curso, os professores ajudam mais a aprender a aprender, mas não a aprender a ensinar, e é isso que eu quero. (PFI 3)*

*Eu estou com medo sabia, medo da pesquisa? Medo de descobrir que já vou me formar e que ainda não sei ser professora de língua portuguesa, que ainda não estou pronta. (PFI 3)*

*Sempre tive medo de ser professora, me sentia insegura desde que entrei na universidade e, confesso, ainda me sinto. Quando tive acesso à grade curricular [ao ingressar no curso], logo percebi que a universidade não me prepararia para se professora. (PFI 9)*

Ao materializar linguisticamente essas formulações, recolhidas no momento em que foi feito o convite para participar da investigação (PFI 3) e na ocasião da escrita da carta pedagógica (PFI 9), os sujeitos desses discursos inscrevem-se no lugar/posição de despreparo, de insegurança para o início à docência. Os efeitos de sentido veiculados no intradiscurso “medo”, “ainda não estou pronta” e “ainda me sinto [insegura]” reforçam esse sentimento.

Em pequena revisão histórica, Matêncio (1994) afirma que, até o início do século XX, a formação do professor de língua materna<sup>6</sup> no Brasil era ligada à tradição filológica e gramatical. A implantação dos cursos de letras deu-se, apenas, na década de 1930, quando foram inseridos nas faculdades de Filosofia. Nesta ocasião, os três grandes objetivos que norteavam a instauração dos cursos de letras eram: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem seu objeto de ensino.

Além da amplitude inicial dos objetivos, um problema estrutural herdado dessa época e que permanece até os dias de hoje consiste, segundo Matêncio (1994), em uma espécie de divisão de responsabilidades: as disciplinas que tratam de estudos da linguagem

---

6 Matêncio (1994), neste e em outros trabalhos, utiliza a lexia “língua materna”. Ao longo da tese utilizei, com mais frequência, o termo “língua portuguesa”; entretanto, ressalto que, ao fazer uso de um ou outro, compreendo-os como expressões sinônimas.

cabem às faculdades de letras, e o ensino de disciplinas de licenciatura às faculdades de educação ou pedagogia.

Na UEFS, os profissionais do curso de letras que trabalham na área de prática de ensino – com as metodologias e os estágios – ficam alocados no Departamento de Educação da universidade, enquanto os profissionais que atuam com os componentes específicos – morfologia, fonologia, sintaxe, linguística, literatura – trabalham no Departamento de Letras e Artes. Não há, portanto, oportunidade de diálogos mais frequentes entre esses pares, uma vez que nos encontramos imersos na rotina de trabalho estabelecida por nossos departamentos. Isso não significa, embora, que não busquemos fazê-lo em encontros não previstos institucionalmente, por necessidade, em prol da formação dos alunos. Ou em ocasiões como a atual, de proposição do novo currículo para as licenciaturas em letras, oportunidade na qual fui convocada, junto aos meus pares do Departamento de Educação, para trabalhar nessa reformulação, tão desejada por nós.

No entanto, tal separação na organização institucional dificulta o debate acerca da compreensão dos estudos sobre a linguagem em uma dupla perspectiva: visando à formação específica e à formação pedagógica. É nítido, também, como esse fato se revela na compreensão dos alunos sobre o curso e sobre a formação do professor de língua portuguesa. Não raro, eles nomeiam e avaliam a grade curricular utilizando expressões como “as disciplinas de letras” ou “as disciplinas de educação”, como se o curso não fosse para formar um profissional da educação que atua na área de letras.

Dessa forma, quando chegam aos últimos semestres, se veem confrontados com a necessidade de pensar como o referencial técnico e específico de cada subárea de conhecimento do campo das letras pode e precisa ser pensado na perspectiva pedagógica, oportunidade que enunciam somente acontecer quando chegam ao sexto semestre, na disciplina Didática, também oferecida pelo Departamento de Educação, e ao sétimo e oitavo semestres, com as

disciplinas Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura.

Voltando à análise, mais um pouco, da história da formação em letras, Matêncio (1994) lembra que, por volta dos anos 1960, a linguística foi introduzida nos cursos e começou a ganhar espaço na formação de professores, mas sem provocar mudanças imediatas no processo formativo. Quando ocorreu, em 1964, uma reforma nos cursos, a linguística passou a ser ministrada junto a outras disciplinas consideradas básicas e, só então, o estudo de literaturas em língua portuguesa também ganhou espaço.

Nas décadas posteriores, de acordo com a autora, a perspectiva linguística estruturalista, que concebia o sistema linguístico como algo fechado, se viu confrontada pela perspectiva gerativa, cujo interesse não recaía sobre o sistema, mas sobre a linguagem como capacidade humana passou a conviver. Nos anos subsequentes à sua implantação, a linguística passou a se desenvolver tomando novos rumos, deixando de priorizar análises no nível frásico e se interessando pelo texto e discurso. No final dos anos 70 e início dos 80, aparecem as publicações subsidiadas por órgãos governamentais, com reflexões teóricas e propostas de abordagens que, no campo da linguagem, interferiram nos referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Diante dessa pequena retomada histórica da formação do professor de língua portuguesa, uma questão que se coloca para esta pesquisa é como pensar o cenário da formação desse profissional nos dias de hoje, com os problemas já apontados, incluindo o relacionado à dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica, bem como a falta de projetos globais para eliminar essa controvérsia. A primeira ideia é pensar essa formação, inserindo-a no contexto da sociedade moderna em que vivemos, cada vez mais semiotizada, na qual as práticas de linguagem extrapolam e muito as atividades normalmente exercitadas na escola, nas aulas de ler e escrever.

Uma sociedade, em verdade, que exige cada vez mais a formação de sujeitos que saibam lidar com as múltiplas informações circundantes, que sejam críticos, autônomos e criativos, ou seja, uma sociedade que se desenvolve nos limites de uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), na qual os conceitos e as relações humanas são fluídas, alteram-se quando submetidas a tensões.

A conhecida “Era da Informação” vem sendo considerada como um novo momento histórico em que a base de todas as relações se estabelece através da informação e da sua capacidade de processamento e de geração de conhecimentos. Castells (1999) a define como “sociedade em rede”, cujo lastro se baseia pela apropriação da internet, com seus usos e aspectos incorporados pelo sistema capitalista.

A sociedade em rede também é analisada por Lévy (1999), sob o codinome de “cibercultura”, sendo, pois, este o novo espaço de interações propiciado pela realidade virtual criada a partir de uma cultura informática. Ao explicar o virtual, a cultura cibernética, em que as pessoas experienciam uma nova relação espaço-tempo, Lévy (1998) utiliza a analogia da “rede” para indicar a formação de uma inteligência coletiva.<sup>7</sup> Sem dúvidas, o auge dessa sociedade informacional tem como traço característico o avanço vertiginoso da tecnologia de ponta e do fluxo de informação pela comunicação.

É no interior dessa modernidade sempre em processo, em construção, baseada no uso compartilhado de recursos, na construção coletiva de conhecimento, na interação de espaço e de tempo livre de restrições e na valorização do direito à informação, às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e à educação, como um bem comum, que reflito sobre qual deve ser o perfil do professor

---

7 Embora os dois autores sigam linhas distintas, Castells (1999), focando mais em uma abordagem marxista da sociedade capitalista; e Lévy (1998, 1999), voltando-se mais para um pensamento antropológico, há um aspecto que não se pode deixar de notar na intersecção dos dois autores acerca dos estudos das tecnologias de comunicação: não é possível mais ignorar a importância dessas tecnologias à vida em sociedade.

de língua materna em uma sociedade marcada por rupturas e mudanças e como deve ser a sua formação.

Compreendo que a formação do professor de língua portuguesa deve buscar percorrer um eixo central, a saber, a formação de um sujeito de/do conhecimento, alvo de um trabalho pedagógico que lhe permita assumir tal posição e que esteja ancorada em bases, de um lado, por um amplo referencial teórico e metodológico, de maneira que permita a esse professor a possibilidade de escolher dentre as melhores e mais consistentes opções teórico-metodológicas oferecidas durante o curso de formação inicial e, de outro, por experiências investigativas, que o capacite para assumir o conhecimento específico e o pedagógico por critérios que venham culminar na sustentação de uma prática profissional que atenda às demandas da sociedade.

Para formar um profissional de língua portuguesa nesse contexto de sociedade contemporânea, a primeira questão a se pensar é a que concepção de linguagem esses professores estão expostos em seu processo de formação inicial e, ao mesmo tempo, que concepção de linguagem é exigida desse professor quando ele começa a exercer sua docência. Parto da mesma premissa defendida por Geraldi (2001):

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos usados na sala de aula. (GERALDI, 2001, p. 40)

O modo como se concebe a linguagem, portanto, é fator determinante para se realizar o trabalho com a língua portuguesa na sala de aula. Nesse sentido, o *que ensinar*, de *que maneira* fazê-lo e a favor de *quem*, apontados na epígrafe que abre essa seção, são

questões que se põem no centro debate, pois a seleção dos objetos de estudo, a definição das estratégias, os objetivos que se pretende alcançar, a bibliografia escolhida, a forma como a avaliação é pensada, tudo isso, interfere e se relaciona com o fazer pedagógico do profissional da linguagem, ou, nas palavras de Geraldi (2001, p. 40), “corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos”.

Antunes (2003) reafirma essa premissa ao destacar que toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, quer seja de forma explícita ou intuitivamente, uma dada concepção de linguagem. Segundo a autora,

Nada do que se realiza em sala, seja no trabalho com leitura, escrita, oralidade e/ou análise linguística, deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos da linguagem são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. (ANTUNES, 2003, p. 39)

Em comum, as premissas apontam o fato de que não pode haver uma prática de ensino de língua portuguesa eficiente sem que esta esteja pautada em princípios teórico-metodológicos sólidos para uma melhor compreensão do funcionamento da linguagem humana. Porém, muitas práticas pedagógicas tradicionais, realizadas na escola, ainda estão relacionadas a uma concepção mais ingênua da linguagem, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Tais práticas refletem uma tendência de percepção dos fatos linguísticos: aquela centrada na língua enquanto um sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e regras, desvinculado de suas condições de uso.

Em decorrência, a escola torna-se o espaço para que sejam reproduzidos os usos linguísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários. No interior dessas práticas, resta ao leitor e produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado

institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita.

Uma visão mais ampla da linguagem para uma instância compreendida como dialógica foi postulada por Bakhtin (1986). Para o filósofo, a linguagem deve ser compreendida como uma atividade que ocorre entre indivíduos socialmente constituídos e imersos em relações historicamente dadas. Na concepção bakhtiniana, “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. [...] Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica”. (BAKHTIN, 1986 p. 32)

É em torno dessa visão que o filósofo, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin/Volochinov)<sup>8</sup> também considera que a palavra é um fenômeno ideológico por natureza na medida em que ela registra as menores variações das relações sociais nas situações de comunicação. Em outras palavras, é possível compreender que é no curso da interação verbal que a palavra irá se efetivar como um signo ideológico, caracterizada por transformar e ganhar diferentes sentidos, de acordo com o contexto no qual ela se insere.

Portanto, na concepção que entendo ser a mais profícua, a língua não é um sistema de signos criado para representar o mundo, ao contrário, ela é constitutiva do mundo. Isso implica dizer que a língua não é um conjunto de palavras com significados fixos e transparentes que estão à disposição dos seus usuários, como em um dicionário. Ela é opaca, indeterminada e com ela criamos sentidos e operamos com eles, por meio de diferentes textos. Nesse sentido, o estudo de língua – leitura e escrita – mais produtivo se ocupa prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento

---

8 Essa obra, datada de 1929, constitui-se aporte essencial para estudos de várias áreas do conhecimento, em especial para a área de letras. Ao teorizar o conceito de linguagem como interação, o filósofo traz à pauta reflexões que consideram a natureza social e dialógica da linguagem, daí Bakhtin ser considerado uma espécie de precursor ou antecipador dos estudos do texto e do discurso.

do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a língua em contextos de uso.

Essa opacidade da linguagem é explicada por Orlandi (2005a, p. 17), para quem “a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado”. Ou seja, o que interessa para a autora é a forma como a língua é praticada, como ela produz sentidos dentro da sociedade, da história. Aí reside a ideia de que não é possível atravessar a linguagem para descobrir algo (o sentido) lá atrás, pronto. O que interessa mesmo é a língua no mundo.

Foi na esteira do pensamento bakhtiniano que vimos surgir uma concepção de linguagem inserida em uma tradição interacional, dialógica, da linguagem como atividade e ação no mundo, que acabou por influenciar e orientar discussões sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa em documentos oficiais – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de língua portuguesa – e em obras de vários estudiosos da área de letras – Antunes (2003), Geraldi (1996, 1997, 2001), Kleiman e Matêncio (2005), Kock e Eleia (2010), Rojo (2000).

Entretanto, Oliveira (2008) frisa que a concepção de linguagem hegemônica na grande maioria das grades curriculares dos cursos de formação inicial de professores de língua portuguesa, ainda, adota um conceito de língua que apenas descreve, prescreve e prioriza as relações entre signos.

Essa concepção ancora-se em uma ideia de língua legítima e legalizada, um produto acabado, sem relação com seus usuários e suas historicidades e, é a partir dela, que são pensadas, programadas e executadas as atividades de ler e escrever na escola. A nosso ver, uma concepção que [...] torna-se insuficiente para fundamentar os processos formativos de professores de Língua Portuguesa que objetivem dar respostas

às exigências da sociedade do conhecimento. (OLIVEIRA, 2008, p. 178)

Concordo com a autora, visto que não é essa concepção de língua que possibilita aos sujeitos realizarem operações de compreensão e interpretação dos signos que circulam na sociedade, interajam com outros sujeitos, atendendo às exigências dessa contemporaneidade, colaborando para diminuir as desigualdades sociais. Ainda que se reconheçam os avanços que as pesquisas nesse campo têm alcançado, urge, ainda, a necessidade de que as alterações realizadas nas grades curriculares dos cursos de formação inicial garantam espaço para a presença dessas orientações nas práticas a serem realizadas em sala de aula, a fim de minimizar o abismo existente entre processos formativos e o que a sociedade exige do uso da língua dos seus cidadãos. Acerca dessa ideia, Geraldini (1996, p. 28) adverte-nos:

O estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar [...] as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Nesse sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...].

No interior dos cursos, um dos espaços formativos para se pensar essas questões é o espaço do estágio supervisionado, sobre o qual passo a dialogar.

## *O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente*

Entendo que a dimensão profissional da atividade docente precisa ser assumida pelos futuros professores já na formação inicial, pois o professor não pode, como critica Sacristán (1999, p. 76), ser “um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa.”

Como professora formadora do curso de letras, atuando na área prática de ensino, uma questão que me acompanha de forma permanente é: que lugar ocupa o estágio na vida do futuro professor? Palavras-chave me ajudam a apresentar significados do estágio no trabalho que desenvolvo com as turmas de futuros professores de língua portuguesa: espaço de formação, produção de saberes, reflexão da prática docente, dimensão teórico-prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Essas ideias centrais se ancoram em princípios que com elas se coadunam, defendidos por estudiosos da área que debatem a importância do estágio no processo de formação inicial de professores. Acerca da necessidade de afastar-se ao máximo da compreensão do estágio como um mero elemento da matriz curricular, Barreiro e Gebran (2006, p. 21) declaram que

A formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Esse princípio alimenta a defesa do estágio como um campo de conhecimento; isso implica atribuir-lhe um estatuto epistemológico

que supera sua tradicional redução à atividade prática e instrumental. Sendo um campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Entretanto, essa compreensão se torna difícil pelo fato de os estágios supervisionados constituírem-se atividades caracterizadas como disciplinas ministradas apenas nos dois últimos semestres da graduação, como ainda ocorre na UEFS, após os alunos terem uma visão das principais teorias e fundamentos atinentes ao campo da linguagem, mas poucas relativas às práticas pedagógicas. Situações no final do curso, acabam por criar a falsa ideia, por parte dos alunos, de que é somente naquele momento específico da graduação que eles se tornarão, enfim, professores, como afirmam estes sujeitos:

*Eu espero que o estágio supervisionado me ajude a aplicar tudo que aprendi ao longo do curso, porque eu vi muita teoria. Acho que agora é hora de por em prática o que aprendi nesses quatro anos nas disciplinas. (PFI 6)*

*Olha, eu posso ser sincera, professora? Eu não sei se quando eu entrar na sala de aula vou me lembrar na hora exata, se vou conseguir, sabe, me recordar de tudo que li dos teóricos. (PFI 9)*

*É muito diferente da teoria a prática. Muito. Durante a regência, a gente lembra de muitas coisas que estudamos, que lemos, da teoria mesmo, mas colocar tudo isso em prática é praticamente impossível. (PFI 1)*

Essa hipótese ganha contorno nas narrativas dos graduandos, que denunciam a inexistência, ao longo do curso, de uma relação entre os conhecimentos teóricos específicos e aqueles relativos aos fundamentos de ensino de língua materna:

*Agora que o estágio acabou eu posso afirmar com toda certeza: o curso não ensina a gente a ser professor não. O que adiantou eu ficar estudando tudo de sintaxe, de fonologia, se lá, na hora da prática, é tudo diferente? (PFI 4)*

As narrativas reforçam uma situação comum nas licenciaturas em letras, que costumam abordar diversas teorias sem atribuir a elas alguma dimensão pedagógica. A formação específica fica, portanto, desvinculada da formação pedagógica. Os dizeres formulados (d)enunciam a necessidade de uma formação profissional que articule conhecimentos teóricos, específicos de cada área e práticos, que auxiliem o futuro professor a compreender, planejar, executar e avaliar a ação educativa em sua dimensão real.

No estudo, não foi possível afirmar que os efeitos do estágio tenham se configurado dessa forma para todos os sujeitos, visto que em alguns dizeres o estágio parece ter conseguido alcançar o papel de espaço fecundo para (re)ordenação das ações didáticas a partir das teorias, como se vê na carta pedagógica de um professor em formação:

*O Estágio supervisionado possibilitou um olhar minucioso sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. Aprendi que as diferenças nem sempre são empecilhos, mas possibilidades de conhecer pontos de vista diferentes. Independente do planejamento do dia, o professor tem que sempre ter um plano extra, pois imprevistos acontecem. A docência exige de nós dedicação, profissionalismo, e, sobretudo, gostar de pessoas, porque é uma atividade desenvolvida em conjunto e para total aproveitamento das aulas é necessário estabelecer uma boa convivência pautada no respeito e carinho. (PFI 5)*

Ora, o estágio supervisionado, como um dos componentes curriculares nos cursos de formação inicial de professores, tem o papel de promover a práxis docente e, nessa dimensão, pode ser compreendido como um espaço propício para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento da consciência crítica do futuro professor de língua portuguesa. Tomo, aqui, a ideia de “práxis” concebida por Vázquez (1997), para quem

[...] Práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material,

propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la ao seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. (VÁZQUEZ, 1997, p. 241)

Desse modo, teoria e prática são igualmente importantes para a atividade docente. Por esse motivo, uma meta inicial no trabalho que se inicia a cada semestre é superar a limitação imposta pela ideia de estágio como mero contato com a prática, muito disseminada, inclusive, pela disposição do componente de forma isolada, situado ao final do curso.

Concordo com Lima e Aroeira (2011), quando afirmam que o grande desafio do estágio “é constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele”. (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 117)

Mas, para isso acontecer é necessário estabelecer diálogos pedagógicos e reflexivos entre formadores e formandos, não só nas disciplinas de estágio, mas em todo o decorrer do curso. Quando, na disciplina, eu abri espaço de registro e reflexão dos trajetos formativos vividos pelos alunos na academia e também em outras esferas de suas vidas, percebi o quanto daquelas experiências narradas e daquelas singularidades podiam se transformar em objetos de reflexão, problematização da práxis e aprendizagem da docência.

O estágio pode funcionar como o momento no curso capaz de favorecer, a construção de “comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário”. (KENSKY, 1991, p. 11) Tal compreensão reforça a ideia de que o estágio se constitui

como um espaço privilegiado para a construção de uma postura investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade, tornando, dessa maneira, o professor um ator de sua própria práxis.

Pimenta e Lima (2004) também se posicionam de forma contrária à perspectiva aplicacionista de estágio, ainda muito disseminada, que corrobora uma forte ideologia instrumentalista e uma formação fragmentada, na qual a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, à aplicação de técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo.

Em oposição a essa visão, concordo com as autoras quando defendem o estágio como campo epistemológico e *locus* de produção de saberes no qual a pesquisa deve ocupar um papel de grande importância. Reforçando a potencialidade integradora do estágio com relação aos polos teoria e prática, as autoras argumentam:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43)

Outro pressuposto que se busca assumir com os alunos é a discussão do caráter integralizador do estágio, por meio da aproximação da realidade da sala de aula e, ainda, a relevância dessa aproximação para a prática da reflexão teórica. Com a prática da reflexão sobre a prática vivida *in loco*, e uma iluminação teórica pairando sobre esta, novas perspectivas de ensino podem ser proporcionadas. Isso favorece, segundo Piconez (1991, p. 27), “uma postura crítica, mais ampliada, que permite perceber os problemas que permeiam as atividades e as fragilidades da prática”. Contudo, essa falta de conexão

entre as universidades e as escolas-campo do estágio parece existir, como afirma um dos sujeitos:

*O estágio no final do curso, no último semestre, realmente não adianta, não funciona. A gente tem que fazer tudo junto: observação, diagnóstico, planejamento, co-participação e regência. A gente bagunça o cotidiano da escola, por isso que várias escolas não querem receber estagiários mais. Como a gente vai fazer tudo isso ao mesmo tempo em um calendário tão curto? (PFI 4)*

As experiências *in loco*, como afirmei, não podem nem devem ser simples ocasião para que os futuros professores apliquem o que aprenderam no curso, mas, sim, oportunidade para que se efetive a aprendizagem docente. Quando as ações promovidas pelo estágio constituem práticas colaborativas entre pares da universidade e da escola, tal como defende Piconez (1991), o estágio ganha seu potencial formativo. Isso porque as práticas de reflexões não podem acontecer no plano individual, elas precisam ser compartilhadas. Incorporar os dados produzidos pelos diversos atores do processo – formadores, formandos e professores e alunos da educação básica – possibilita momentos de socialização de saberes e produção de conhecimentos.

Embora sejam muitos os percalços enfrentados por professores formadores e por professores em formação, os dois lados reconhecem as possibilidades formativas no decurso do estágio curricular supervisionado. Este é o momento no qual saberes diversos – acadêmicos e pessoais – são mobilizados, de tal forma que conferem ao estágio o princípio de que ele deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade, e de que ele se constitui o espaço onde o professor em formação se tornará, conforme defendem Pimenta e Lima (2004), o agente de sua práxis pedagógica.

É importante que o estágio se constitua, também, um espaço formativo para o nós, professores formadores, e não somente para o futuro professor. Por meio da pesquisa, os saberes construídos podem

servir para rever e reorganizar convicções. Pimenta e Lima (2004), ao argumentarem sobre a importância da pesquisa como alicerce para uma formação contínua, permanente e reflexiva, afirmam que

A pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados, a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio. Assim o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 114)

Foi no âmbito do estágio, conforme já se ressaltou, que surgiram os debates sobre algumas unanimidades concebidas na prática de ensino de língua portuguesa, os quais levaram ao desenvolvimento deste estudo. Uma delas diz respeito ao fato de que ler e escrever precariamente são as questões dramáticas e centrais na escola, drama, inclusive, estendido à grande parte da população. (LERNER, 2002) Outra consiste no fato de que o ato da leitura deve propiciar aos alunos condições para que possam, de forma autônoma, construir interpretações, acatar, refutar, validar, sustentar pontos de vista e escrevê-los para o mundo. (ANTUNES, 2003)

E, outra, por conseguinte, perpassa a convicção de que para tornar os alunos leitores que gostem/queiram ler, os professores precisam ser sujeitos da leitura e reconhecer-se como tal, ou seja, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura como uma prática social e cultural. (SILVA, 2009) Para dar conta dessa articulação, entre a formação de professores de língua portuguesa e a leitura, passo a apresentar o itinerário da pesquisa no capítulo seguinte.

## Itinerários e tessituras metodológicas

O que move um pesquisador para a realização de uma pesquisa? Pesquisamos quando queremos encontrar respostas para questões que nos inquietam no mundo, e não há como observar o mundo independente das práticas sociais e discursivas e dos significados por elas constituídos. Compreendo que, quando pesquisamos, nos propomos a interpretar as ações que têm lugar em um determinado espaço, em uma dada cultura e começamos sempre motivados por indagações iniciais, como: o que está acontecendo aqui? Por que acontece dessa forma? O que essas ações significam para as pessoas envolvidas?

Como sujeito integrante de uma dada realidade – professora formadora da área de prática de ensino do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS –, inquietou-me, no labor do meu fazer pedagógico, o fato de futuros professores de língua portuguesa chegarem ao momento do estágio supervisionado revelando desconforto e dificuldades com as práticas de leitura que se propunham a realizar nos campos de atuação. E os dizeres por eles produzidos, tanto nas aulas quanto nos campos de estágio, trouxeram-me inquietações que me levaram a indagar sobre o que eles pensavam, sentiam, analisavam, julgavam a respeito de suas formações como leitores. Esses sentimentos que me revolviam me fazem lembrar

uma pequena história intitulada “Uma fábula do tempo de Esopo”, contada por Galeano, no livro *O caçador de histórias*:

Uma velha descobriu, meio maltratado no chão, um cântaro vazio. Do Cântaro só tinha sobrevivido o aroma do bom vinho de Palermo. Ela aspirava o perfume dos restos daquele fino cântaro uma e outra vez, com prazer crescente. E depois de muito aspirar dedicou este versinho ao vinho que o cântaro havia guardado: – Se estas são tuas pegadas, como terão sido os teus passos? (GALEANO, 2016, p. 71)

Se aquelas eram as “pegadas” deixadas por meus alunos, quais teriam sido os caminhos percorridos até aquele momento de suas vidas, no que se refere à leitura? Como suas trajetórias se relacionavam com a constituição desses sujeitos como professores leitores?

Uma vez interessada pelos percursos dos alunos-mestres, foi preciso traçar, também, o itinerário para a realização da pesquisa – ou poderia chamar de uma longa viagem?. Primeiro, o ponto de partida, no qual o estudo se inspira e se ancora; em seguida, as rotas traçadas para percorrer o trajeto, as ações executadas, os encontros com os outros viajantes – os colegas de trabalho que colaboraram com o estudo e os atores principais: os sujeitos da investigação –; a descrição do campo; o roteiro com os instrumentos utilizados para não se perder na constituição do *corpus* e as bases teórico-metodológicas para a compreensão das materialidades discursivas produzidas.

É sobre esse longo percurso que dialogo doravante. De antemão, relendo hoje o meu diário de bordo, vejo como foi um percurso marcado por momentos de desencontro, de angústia, de solidão, de incompletude, mas também de encontros, de aprendizado e de formação, os quais representam processos inerentes ao fazer pesquisa, ao formar-se.

## *O ponto de partida, as ancoragens*

Para investigar as histórias de leitura dos sujeitos, foi imprescindível prever uma sequência de passos a serem trilhados. Nesse sentido, foi imprescindível tomar por base um aporte teórico-metodológico que auxiliasse a compreender como os discursos produzidos pelos sujeitos significavam. Era preciso olhar para o campo – do qual como pesquisadora eu também fazia parte – e captar o objeto em estudo com base na perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes, escolhendo trilhas, caminhos, métodos para seguir adiante.

A capacidade de compreensão de um pesquisador está enraizada em seus próprios significados, pois o pesquisador não é sujeito passivo, mas ativo. Para Triviños (1987, p. 13), “o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos estudos sociais”.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a linha adotada é a dos estudos qualitativos, perspectiva a partir da qual um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Na definição de Minayo (2013, p. 57),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

No campo da Educação, o impacto e a difusão de métodos qualitativos em uma escala considerada maior ocorreu, segundo Weller e Pfaff (2010), somente entre as décadas de 1950 e 1970 na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos e, na Alemanha, a partir de meados da década de 1960 e, desde então, diversos foram os métodos desenvolvidos de análise de dados qualitativos.

No Brasil, o desenvolvimento e o interesse pela pesquisa qualitativa começam em meados da década de 1970 (GATTI; ANDRÉ, 2010) e as abordagens abarcam três diferentes vertentes: etnografia; história oral e análise biográfica; análises interacionistas e de discursos, sendo a etnografia a tradição mais antiga na área de educação.

Os métodos (auto)biográficos, como observa Gamboa (2012), são mais comuns em estudos fenomenológicos-hermenêuticos, cujo foco das investigações recai sobre uma abordagem compreensiva dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Souza (2007) reforça essa compreensão:

É no bojo do paradigma compreensivo que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação, situando-se no campo da virada hermenêutica, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas. (SOUZA, 2007, p. 65)

Considerando a expansão dos métodos qualitativos no Brasil, cabe registrar o reconhecimento aos diferentes tipos e a inspiração deste estudo no conjunto de estudos denominados etnopesquisa-formação, variante das pesquisas qualitativas, que busca, segundo Macedo (2006), “compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada” (MACEDO, 2006, p. 9) e que figura nesse bojo da perspectiva compreensiva dos fenômenos.

A inserção se dá pelo fato de que esta pesquisa compreende a realidade na qual os sujeitos históricos – professores de língua portuguesa em formação – estão inseridos: seus espaços, tempos, relações, suas ações humanas e como essas se contextualizam. A etnopesquisa, como variante da pesquisa qualitativa, valoriza o trabalho de interpretação de sentidos e significados, quais sejam, as bacias semânticas citadas por Macedo (2006, 2009) em seus estudos. Nas pesquisas com essa inspiração, as ações de “explorar e descrever” não devem ser lidas na sua literalidade, mas, sim, de maneira muito além, uma vez que representam a inter-relação do contexto empírico com o contexto interpretado, afinal, o empírico já é interpretação quando nos aproximamos dele.

Interessa observar que a etnometodologia, além de ter na cultura uma centralidade compreensiva, tem na linguagem uma fonte fundante: linguagem como materialidade. É justamente nesse ponto que se estabelece uma interseção com a AD de vertente francesa cujo escopo teórico-metodológico será utilizado para interpretar as narrativas, práticas discursivas dos sujeitos.

A etnopesquisa indica, dentre vários recursos metodológicos, as histórias de vida e (auto)biografias como recursos pertinentes para a produção de dados para um pesquisa que, como esta, lança olhos para os processos de formação de futuros professores de língua portuguesa, especialmente sobre seus percursos formativos, produção de saberes e desenvolvimento pessoal/profissional em um campo específico da linguagem, o das práticas de leitura.

Recorremos, neste estudo, à abordagem (auto)biográfica e às narrativas de formação, compreendendo-as como movimento de investigação-formação na formação inicial de professores. A abordagem (auto)biográfica constituiu-se como possibilidade de, a partir da voz dos futuros professores, recuperar as histórias de leitura narradas por eles, que são sujeitos históricos, socioculturalmente situados e agentes construtores das histórias individual e coletiva, histórias que se tecem intermediada por suas vozes.

Ferraroti (2014), ao discutir as especificidades do método (auto) biográfico, explica que os materiais biográficos podem ser agrupados em dois grandes grupos: de um lado, os primários, ou seja, relatos ou narrativas (auto)biográficas, recolhidas pelo pesquisador, em geral, por meio de entrevista, em uma interação primária (face a face), caso deste estudo; de outro, os secundários, ou seja, aqueles de toda espécie, tais como correspondências, fotografias, narrativas diversas, documentos oficiais etc., cuja produção e existência inicial não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa, mas foram tomadas, posteriormente, pelo investigador.

Para investigar a formação do professor de língua portuguesa como professor-leitor, foram recolhidas narrativas que abarcam as histórias de leitura integrantes das experiências leitoras de cunho individual/pessoal e de início à docência, dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS na Bahia.

Ao intencionar conhecê-las por meio da investigação dos percursos de leitura dos sujeitos, elegi alguns materiais de caráter (auto) biográfico primário, os quais adotam, além de uma reflexividade, aspectos relativos à subjetividade do sujeito professor. A escolha reforça o entendimento de que o fazer docente se faz por meio de conhecimentos que são adquiridos na própria prática profissional, não advindos exclusivamente da formação inicial, mas também de outras tantas situações e desafios vivenciados pelos professores em formação ao longo da vida, ou seja, de suas singularidades.

Essa compreensão dialoga com a crença de que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. (NÓVOA, 1992, p. 72) Identificar esse sujeito como autor de várias histórias de/na vida, de uma visão de mundo e de uma práxis que não pode ser entendida apenas no âmbito de conceitos teóricos, mas também nas singularidades de seus percursos, constitui um ponto que acredito ser fundamental para ser considerado no processo de formação inicial.

## *O perfil dos futuros professores*

Certo voo

Cada pássaro

sabe a rota

do retorno.

Cada pássaro

sabe a rota de si. Cada pássaro, na rota,

sabe-se pássaro.

(DACRUZ, 2008, p. 25)

Os sujeitos deste estudo são 15 alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, matriculados regularmente nas disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, oferecidas, respectivamente, no último ano do curso. 14 são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. A faixa etária do grupo varia de 22 a 47 anos.

O que passo a apresentar e descrever a seguir sobre o campo empírico e os sujeitos, já permite acompanhar um movimento de análise da pesquisa, pois contempla a apresentação e descrição das condições de produção em que se deu a investigação e dos eventos discursivos tomados para análise. Segundo Orlandi (2006a, p. 15),

As condições de produção incluem os sujeitos e a situação. A situação, por exemplo, pode ser pensada em sentido estrito e em lato. Em sentido estrito, ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

Nesse sentido, este capítulo mobiliza o contexto que Orlandi (2006a) chama de imediato, o aqui e agora, uma vez que apresenta

a aproximação com os sujeitos empíricos, as ações da pesquisa e o contexto no qual as narrativas (produções discursivas) foram produzidas, a partir da aplicação dos protocolos de investigação e dos procedimentos de coleta de informações. Orlandi (2006a), no entanto, faz uma ressalva: a de que essa separação do contexto imediato e contexto em sentido amplo ocorre, apenas, por efeito metodológico de apresentação, pois ambos são produzidos a um só tempo.

O perfil socioeconômico e cultural dos graduandos de letras na UEFS não se difere muito do perfil da maioria do alunado de outras instituições de ensino superior do Brasil, constatado em pesquisas já realizadas: sujeitos com dificuldades expressivas em atividades de leitura e escrita, principalmente com os textos filiados ao discurso acadêmico-científico; pouca familiaridade com as novas tecnologias da informação e comunicação e pouca ciência da potencialidade destas no processo pedagógico; disponibilidade reduzida para dedicação aos estudos nos turnos opostos ao curso, pelo fato de trabalharem.

Os alunos provêm, na maioria, de camadas média e baixa da população, sendo que nove residem em bairros periféricos de Feira de Santana e seis vêm de cidades do interior, afastadas, em média, 80 Km do *campus* universitário. A grande maioria revelou ser muito difícil manter-se no curso e arcar com despesas de alimentação, aquisição de livros e participação em eventos.

Com relação ao espaço geográfico e cultural de origem, a maior parte nasceu em Feira de Santana, cidade com população estimada, no ano de 2016, de 622.639 habitantes, e que se situa a 115 km da capital, Salvador. Sete deles nasceram em cidades circunvizinhas, bem menores em extensão territorial e em número de habitantes. Os sujeitos, ao falarem sobre suas vivências nas cidades de origem não reconheceram em suas histórias muitos episódios que pudessem classificar como vivências de inserção cultural, que também são de suma importância para a formação de leitores.

Informaram não ter frequentado, na época em que eram crianças e adolescentes, teatros, à exceção de um dos sujeitos, que atualmente é ator e trabalha em peças de pequeno porte em Feira de Santana. Também não lhes foram oportunizadas chances de participar de festivais de música, feiras literárias, espetáculos de dança, clubes de leitura. Cinema, raras vezes. Ida a bibliotecas e museus, escassas. Na vida adulta, após o ingresso na universidade, algumas dessas vivências foram oportunizadas por alguém a eles ou por eles próprios, como se verá em algumas enunciações. Tais informações enunciadas pelos sujeitos remetem a uma memória discursiva que reconhece essas práticas culturais como práticas de leitura prestigiadas.

Sobre as condições socioeconômicas, o nível de letramento e as práticas de leitura da família na qual estão inseridos, os graduandos pertencem a uma geração familiar que exerce ou exerceram ocupações de caráter, predominantemente, manuais ou comerciais e não teve acesso a uma escolarização de longa duração. Os pais são caracterizados como analfabetos (dois), com Ensino fundamental I e II completo (oito), e com Ensino médio completo (cinco).

Em nenhuma das famílias há pais ou responsáveis que tenham tido acesso ao ensino superior. Os sujeitos da pesquisa representam, então, uma ruptura com esse cenário, pois integram a primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade e a ter um nível/período de escolarização superior ao dos pais. Ainda assim, ao se analisar a influência da família na formação leitora dos sujeitos, houve menção aos pais como sujeitos que, ainda que com pouca escolaridade, colaboraram para sua formação leitora, como se verá a seguir.

Com relação à escolaridade, 13 alunos cursaram os ensinos fundamental e médio, integralmente, em escolas da rede pública; e dois cursaram a maior parte na rede pública, tendo ambos feito o ensino fundamental II em escola privada. Três alunas cursaram o magistério antes de ingressar no curso de licenciatura em letras; quatro

fizeram curso pré-vestibular antes do ingresso na universidade e uma teve um intervalo de 20 anos entre o final do ensino médio e o ingresso no ensino superior.

As respostas para a questão que versa sobre experiência com a docência até aquele momento do curso revelaram que nove já haviam realizado ou estavam naquele momento com algum trabalho pedagógico, tais como estágios não obrigatórios remunerados, participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), docência em escola particular no nível da educação básica; e que, para seis, a experiência do Estágio supervisionado obrigatório seria a primeira com a docência.

Algumas atuavam, no turno oposto ao curso, em outras áreas de trabalho distintas: uma aluna trabalha com organização de festas infantis e outra no setor de serviços gerais de um dos maiores hospitais públicos da cidade. Essa aluna, inclusive, trabalhava durante as madrugadas e chegava direto do hospital para as aulas no *campus*, em sua maioria, concentradas no turno matutino. Mais tarde, na entrevista narrativa individual, ela se emocionou, recordando ter feito a graduação em sete anos, quando o tempo regular é quatro. Por várias vezes fora reprovada por falta nas disciplinas e dormiu em sala de aula, devido à exaustão provocada pelo trabalho, porém, tais dificuldades não a fizeram desistir de concluir o curso e formar-se professora.

Sobre a questão acerca da área do curso com a qual mais se identificam, a ordem de preferência informada pelos sujeitos foi: linguística (cinco); língua portuguesa (quatro); literaturas (dois); prática de ensino (dois); latim/filologia (um); sem preferência (dois). Quando perguntados, na última questão, sobre o porquê da escolha pelo curso de licenciatura em Letras Vernáculas, os sujeitos da pesquisa fizeram menção a cinco fatos, assim resumidos: a) Identificação com a área de letras/língua portuguesa; b) Afinidade com leitura/literatura; c) Expectativa ligada a um dado campo de conhecimento; d) Influência de terceiros; e) Motivo pessoal.

Apesar de essa questão ter sido lançada com a finalidade de auxiliar a construção do perfil dos sujeitos, para melhor compreender o contexto da investigação, eu a considerei de extrema importância, pois se tornaram dados, ao antecipar relações com os eixos teóricos da pesquisa: formação de professores e leitura. Além disso, foi possível conhecer a diversidade de motivos que influenciaram na relação que os alunos construíram com o curso que lhes daria uma profissão.

Na menção sobre a escolha ter se dado por conta da identificação com a área de letras/língua portuguesa, os recortes discursivos enunciam uma relação dos alunos com o curso, tanto pelo viés da possibilidade de aprofundamento da área, quanto pelo viés da admiração, da “paixão” pelo campo. No primeiro caso, os sujeitos formularam respostas como

*Identificação com os conhecimentos da área de língua portuguesa.*  
(PFI 10)

ou

*Escrever e entender o funcionamento da língua.* (PFI 7)

No segundo, formulações como

*Sempre fui apaixonada por língua portuguesa.* (PFI 5)

revelam essa relação de admiração com a área. O dizer de PFI 2, contudo, a seguir, destacou-se, por invocar algo que foi o curso que lhe deu: uma concepção de língua.

*[Escolhi o curso] pelo simples fato de ser a língua do país onde vivo; e língua simboliza poder, e poder simboliza opressão do mais forte ao mais fraco. Letras Vernáculas é a minha escolha, pois entendo a importância de interpretar e compreender a língua escrita e falada.* (PFI 2)

Ao construir as relações língua e poder e poder e opressão, o dizer de PFI 2 denuncia o quanto “a língua é palco privilegiado da luta de classes, expressão e registro dos valores e sentimentos contraditórios

de exploradores e explorados”. (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 12) Pela língua, veiculam-se saberes construídos coletivo e individualmente, crenças e valores.

Quando a compreendemos como um organismo vivo, heterogêneo e multifacetado, que se constitui como sistema em um contexto social, a fala de PFI 2 produz sentidos, pois atenta que a língua pode, portanto, ser utilizada tanto para manter a opressão quanto para abrir caminhos que levem os sujeitos à libertação.

Segundo Gnerre (1991, p. 22), “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Nesse sentido, ela é percebida, então, como veículo para o fortalecimento da identidade cultural, isto é, como a identidade de um povo, pois permite identificar quem é o falante, a qual classe pertence, localidade geográfica, atividade por ele desempenhada na sociedade, assim como o seu grau de escolaridade.

O segundo fato mencionado para justificar a escolha do curso pelos sujeitos faz referência à afinidade ou gosto pela leitura e literatura, conferindo a essas práticas uma relação de intimidade que, posteriormente, parece se perder no curso. Foi mencionada, também, a necessidade de aprender a ler de uma forma que ainda não era realizada, como destaca, entre parênteses, o enunciado produzido por PFI 11. Uma resposta na qual o sujeito se assume como leitor destaca-se pelo fato de constituir-se uma exceção, no universo acadêmico onde a maioria não se autoriza como sujeito leitor. Os recortes abaixo ilustram:

*O gosto pela leitura e interpretação.* (PFI 3)

*Necessidade de aprender a ler (de forma crítica).* (PFI 11)

*Observei a grade curricular e gostei do curso, pois me identificava com literatura.* (PFI 8)

*Sempre fui afeita a leituras literárias.* (PFI 1) *Pela afinidade com a literatura.* (PFI 4)

*Sempre fui leitor, a escolha surgiu pelo desejo de abranger minhas leituras e estudar o contexto dos movimentos [literários]. (PFI 15)*

O dizer de PFI 15 torna-se exceção por ir de encontro a uma representação do professor como sujeito que não lê, manifestada em maior ou menor grau na imprensa e nos resultados de algumas pesquisas sobre docentes e sua relação com a leitura. O dizer estabelece tensão, ainda, se confrontado com o de outros sujeitos da pesquisa, pois esta é uma representação manifesta também no âmbito da formação inicial, presente em queixas de formadores. Autorizar-se como sujeito leitor é um tópico de discussão abordado no quinto capítulo.

Ainda analisando esse segundo fato para justificar a escolha do curso, houve respostas que fizeram menção à existência de uma relação de afeto, de amor e paixão, pela literatura, construída antes de esses sujeitos ingressarem no curso, a qual foi lida por mim como uma relação ainda mais forte que a afeição e o gosto, pelas escolhas usadas para materializar a relação: amor e paixão. Seria a literatura, na vida destes sujeitos, “um autêntico exercício de vida”, como diz Coelho (2000, p. 24)?

*Pelo meu amor por literatura. (PFI 9)*

*Pelo amor à literatura, por gostar de ler e escrever, além de ter o sonho de, quem sabe... poder fazer a diferença dentro da sala de aula. (PFI 8)*

*Inicialmente, pela paixão eterna por literatura e, posteriormente, me encantei pela educação e amo lecionar. (PFI 5)*

Os enunciados sugerem a existência de uma relação afetiva desses sujeitos com a leitura literária. Contudo, ao se deparar, na academia, com a nova rotina de leituras técnicas e mais específicas da área, muitos não conseguem manter essa relação, como será possível ver no quinto capítulo.

O terceiro fato mencionado aponta para uma escolha feita devido a uma expectativa criada em relação a uma dada área de conhecimento. Essa relação aparece marcada tanto por proximidade de áreas, como letras e jornalismo, como por diferença, a exemplo do desejo inicial de um dos sujeitos por odontologia.

*A priori queria cursar odonto, mas como gostava e me identificava com ser professora também, resolvi prestar vestibular pra letras. Ao entrar no curso percebi que era isso que eu queria e estou até hoje. (PFI 13)*

*Foi uma escolha difícil; no início havia um interesse por jornalismo; mas com o decorrer do percurso percebo que a escolha que fiz foi acertada. (PFI 4)*

Há, ainda, menção à expectativa muito comum criada pelos que ingressam no curso de letras, que reside na ideia de que, quem entra no curso, o faz para aprender gramática. Porém, incomum e não esperado é o fato de o graduando chegar ao sétimo semestre do curso e ainda sentir-se “decepcionado” por não ter essa expectativa atendida.

*Escolhi pensando em estudar gramática, mas chegando aqui a realidade é outra. Vou sair daqui decepcionada, não vi nada de gramática como pensei. (PFI 12)*

Uma das questões trabalhadas nos cursos de letras é que, quando se fala de gramática, e mais, de ensino de gramática, pode-se estar falando em perspectivas distintas. No entanto, a perspectiva citada é a de gramática como um compêndio prescritivo-normativo sobre a língua, com prescrições que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”.

Mas a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a interação social, supõe outros componentes além da gramática. Representando um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem, ela supõe uso, atualização concreta em interações complexas. Então, gramática é, também, um conjunto de regras que

regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes. Pode, ainda, ser compreendida como o conjunto de regras que o falante, de fato, aprendeu e do qual lança mão ao falar, ou seja, a “sua” gramática, o seu repertório linguístico. (ANTUNES, 2003)

O recorte discursivo a seguir, que ilustra o motivo de escolha do curso ligado à questão pessoal, foi único no universo dos sujeitos da pesquisa. Lembro-me do impacto que senti ao ler a narrativa-desabafo e perceber o quão fortes podem ser as marcas que nós, professores, deixamos em nossos alunos, tanto de forma positiva quanto negativa. A grafia, cujo traçar aqui não pode visto, parecia revelar a emoção do que ela estava prestes a confidenciar:

*Eu sou aluna que estudei a vida toda em escola pública e um certo dia minha professora de Biologia reclamou com a turma toda porque tinha feito um trabalho insuficiente e como o colégio fica próximo da Universidade ela falou: — vocês nunca vão passar no vestibular, só vão a UEFS como caminho para o Novo Horizonte, bairro que faz fronteira. Eu fiquei muito triste por um tempo, depois resolvi desafiá-la e ser uma professora, mas não igual a ela. Uma professora que incentiva os alunos a avançarem e que vê a educação como principal meio de ascender socialmente, ser transformador e de se transformar em um ser crítico capaz de mudar a sociedade. (PFI 10)*

O Novo Horizonte, como diz PFI 10, é bairro “de fronteira”, está afastado do centro da cidade, fica às margens da BR 116 Norte, no fundo da universidade, e é considerado um dos bairros mais pobres da cidade, de difícil acesso, com grande índice de violência. A narrativa põe em tela os processos de exclusão pelos quais muitos sujeitos passam e que se originam nas desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais do país.

Ao não aceitar a posição-sujeito daquele que não ascenderá socialmente por conta de sua condição socioeconômica, a enunciadora ocupa o lugar do enfrentamento, da rejeição a um sistema social que quer lhe impor dominação. E, dessa forma, põe, em evidência,

a crença no fato, com o qual concordo, de a educação ser um elemento de transformação social.

### ***Observação participante, grupo de discussão, entrevista narrativa e carta pedagógica: lançando olhares sobre os dispositivos***

Cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos. (GAGNEBIN, 1987, p. 13)

Histórias “puxam” histórias numa dinâmica que lhe é inerente, como lembra Gagnebin (1987). Pensando nessa dinâmica própria do ato de narrar, foram utilizados quatro dispositivos para produção dos dados: a observação participante, o grupo de discussão, a entrevista narrativa e a escrita de cartas pedagógicas.

A observação participante, que visa compreender os sujeitos e suas atividades no contexto da ação, foi um procedimento muito produtivo. Seu uso permitiu construir o vínculo de convivência e confiança que considerava importante para a realização da pesquisa com os sujeitos e para o tema investigado. Como afirma Macedo (2006),

A intervenção do pesquisador no meio é condição também irremediável do conhecimento, assim como a visão da população sobre a própria pesquisa. Dessa forma, a observação participante é uma ação reflexiva conjunta [...]. (MACEDO, 2006, p. 98)

Paralelamente à observação participante, foram realizados três grupos de discussão. Ainda que guardem semelhanças com o grupo focal, os grupos de discussão constituem um procedimento distinto

(WELLER, 2010), no que diz respeito ao papel do pesquisador. Enquanto no grupo focal o entrevistador é um facilitador do processo de discussão, no grupo de discussão ele evita perguntas do tipo “o que” e “por que” e fomenta discussões para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos.

Para Macedo (2006), trata-se de um recurso organizado a partir de uma discussão coletiva sobre um tema específico, uma espécie de entrevista coletiva aberta e centrada. Recomenda o autor que o mediador faça parte do *métier* para formular de modo pertinente o tema-objeto e as questões disparadoras. Estar atento e tolerante para acolher, inclusive, as ambiguidades, os paradoxos, as contradições, as insuficiências, as impaciências e até os sentimentos de rejeição que possam surgir com relação ao tema são atitudes necessárias.

O objetivo maior com esse dispositivo foi possibilitar a análise do contexto ou do meio social dos sujeitos, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas. Nesse sentido, os encontros possibilitaram a análise não só das experiências e opiniões dos sujeitos, mas também de suas vivências coletivas enquanto grupo de alunos formandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS.

Nos grupos de discussão, surgiram narrativas relevantes que não apareceram nas entrevistas individuais, por exemplo. Uma vez narradas no interior do e pelo grupo, eles se sentiram fortalecidos e encorajados a socializar, afinal, os integrantes se conheciam e mantinham uma relação de amizade, devido ao grande tempo de convivência na graduação. Foi confirmado, portanto, o pressuposto de que, pelo fato de os pares viverem as mesmas situações, num dado período da vida – o da conclusão do curso de licenciatura em Letras Vernáculas –, eles se sentiriam mais abertos para narrar sobre a trajetória de leitura na graduação.

A dinâmica dos grupos de discussão se desenvolveu mediante leitura de um texto literário escolhido previamente, discussão livre sobre o

texto e, em seguida, discussão relacionada ao tema da pesquisa, principalmente, as memórias e experiências de leitura acadêmicas.

Os textos escolhidos para os três grupos de discussão realizados com a turma foram dois contos, *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998b), e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004); e uma crônica, *A arte de produzir fome*, de Rubem Alves (2002). O conto de Lispector (1998) puxou o fio da discussão do tema “Memórias de leitura”. A partir da leitura, os sujeitos foram motivados a pensar sobre as suas memórias de leitoras, com o objetivo de resgatá-las e perceber como elas se relacionam com a formação leitora deles.

O conto de Colasanti (2004) fomentou a discussão do tema “Tecendo a vida, tecendo a profissão”. Após discutir aspectos interessantes do conto, tais como o entrelaçamento do tradicional com o moderno na construção textual, o papel da mulher na sociedade moderna, desfecho ou “final feliz” da história, entre outros, a turma foi convidada a explorar mais a metáfora do tear pensando sobre como eles estavam tecendo a caminhada leitora deles na Universidade. Uma questão disparadora foi lançada – Como vocês, profissionais da linguagem, vem tecendo a vida leitora de vocês depois que entraram na Universidade? – e mais três foram formuladas no momento em que as narrativas iam sendo produzidas: vocês acham que vocês aumentaram o volume de leitura? Vocês consideram que se tornaram leitores mais críticos? Nesses quatro anos, o que vocês leram? O quanto vocês leem?

A crônica de Alves (2002) ilustrou o tema “O professor que lê, o professor que forma leitores”. Diferentemente dos primeiros, a crônica não contava uma história; ela abordava de forma mais direta o tema escolhido, ao comparar o aprendizado com a fome e deixar claro o fato de que é importante sentir o desejo de aprender da mesma forma que sentir a vontade de comer. Assim, foram discutidas relações sobre fome e afeto, conhecimento e curiosidade, cozinha e sala de aula, entre outras. Em um dado momento,

os sujeitos foram mobilizados a narrar sobre o parágrafo final da crônica, que assim se resume:

Dizia Miguel de Unamuno: 'Saber por saber: isso é inumano [...]' A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer uma maquinação de roubá-los. Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquinação de roubar o objeto que se deseja [...]. (ALVES, 2002)

O terceiro dispositivo foi a entrevista narrativa, uma importante fonte (auto)biográfica, criada por Schutze (2010) para romper com o esquema pergunta-resposta e que compreende uma técnica de investigação organizada em três partes centrais. Na primeira, é feita uma questão narrativa orientada (auto)biograficamente, seja sobre a história de vida ou sobre um aspecto determinado da história de vida que interessa particularmente à pesquisa; no caso deste estudo, as histórias de leitura vividas pelos sujeitos em outros tempos e espaços de sua vida. Na segunda, o pesquisador explora o potencial narrativo dos fios temáticos que foram pouco desenvolvidos pelos sujeitos entrevistados, ou por seu estilo resumido ou porque o entrevistado supunha não serem importantes. E, na terceira, ele incentiva a descrição de situações, percursos e contextos sistemáticos que se repetem. (SCHUTZE, 2010)

Jovchelovitch e Bauer (2002), baseando-se em Schutze, ampliam as orientações de modo que a entrevista narrativa se processe em quatro fases: a primeira é a fase da iniciação na qual o pesquisador formula o tópico ou a questão central; a segunda é a que o entrevistado começa sua narração sem ser interrompido; a terceira é a etapa do questionamento, na qual o entrevistador pode obter determinados esclarecimentos depois de o entrevistado ter finalizado seu discurso mais autônomo, quando menciona explicitamente que já falou tudo e não tem mais o que dizer; e a quarta e última é a

fase na qual, depois de encerrada a gravação, o sujeito ainda tem espaço para uma conclusão.

Por meio dessa fonte foram produzidas informações ligadas às experiências pessoais/individuais de leitura dos sujeitos da pesquisa, fruto de suas trajetórias de escolarização e vivências familiares, com vistas ao conhecimento de aspectos da vida leitora pregressa ao ingresso na universidade. As entrevistas narrativas se deram por meio de encontros individuais agendados previamente com os sujeitos e gravados em áudio, na íntegra, para posterior transcrição e análise. Com cada sujeito foi realizada uma entrevista que durou, em média, duas horas.

Por fim, a última fonte de produção foi a escrita de cartas pedagógicas. A carta constitui um gênero primário do discurso, aquele ligado ao contexto mais imediato e à esfera privada da ação comunicativa. (BAKHTIN, 1997) Bastante propício para refletir a individualidade daquele que escreve, as cartas têm sido utilizadas no campo pedagógico, tanto na graduação quanto na pós-graduação, para que os sujeitos, de maneira livre, intimista e reflexiva, discorram sobre um tema.

De forma bastante demarcada, a carta permite a passagem da palavra do autor para o seu interlocutor, favorecendo a quem escreve dizer o que se queria dizer, de maneira tal que, ao ler, o interlocutor percebe um acabamento do “querer dizer” do autor e, segundo Bakhtin (1997, p. 290), simultaneamente, adota uma “atitude responsiva” em relação a uma provocação que lhe foi feita e, assim, concorda, discorda, refuta, complementa, opõe-se, consente, assume etc.

Um outro argumento para o uso desse procedimento é que, embora os textos epistolares sejam escritos para o outro, eles também contribuem na formação de si, porque, “ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz”. (FOUCAULT, 1992, p. 153) Essa possibilidade de inscrever-se no texto e, de certa forma, “conduzir” o leitor, estabelecendo com ele um pacto para seguir o autor é um traço fortemente

autobiográfico e que muito interessou a esta pesquisa. A carta oferece tanto a quem escreve quanto a quem lê uma possibilidade de reflexão, que pode ser entendida, como afirma Foucault (1992, p. 157), “como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo”.

Os sujeitos da pesquisa, que não se recordavam da última vez que haviam escrito uma carta, registraram, no próprio documento, impressões provocadas pela proposição da escrita do referido gênero. A escrita epistolar, usada como um recurso evocar experiências do estágio, favorecer reflexões e relação destas com vivências pessoais de leitura, colaborou, ainda, para uma experiência de escrita acadêmica na qual os sujeitos ocuparam a posição de praticantes dessa escrita. O exercício de rememoração e a própria reflexão acerca de seus modos de relação com a escrita fizeram os sujeitos enunciarem considerações como estas:

*Escrever esta carta remeteu-me a vários acontecimentos que nem imaginava que estavam aqui perpertuados em minha memória. (PFI 5)*

*Esta carta, assim como as aulas de estágio, me fez mais uma vez voltar no tempo para lembrar as minhas memórias de leitor [...]. (PFI 15)*

*É com muita alegria que escrevo esta carta, não como uma despedida, mas como um recomeço. (PFI 4)*

*Estou aqui terminando o curso, escrevendo uma carta que nunca imaginei escrever para minhas professoras, sobre experiências de ser professora. Não imaginei que teria essa chance. (PFI 3)*

Para preparar a solicitação da carta pedagógica aos alunos, busquei ler, primeiramente, cartas que circularam em esferas íntimas, mas que se tornaram públicas após serem lançadas editorialmente, como aquelas trocadas entre escritores da literatura brasileira ou escritas por estes aos seus familiares, a exemplo da obra *Minhas queridas*, um livro que reúne 120 cartas escritas por Clarice Lispector às irmãs Tania Kaufman e Elisa Lispector, entre 1940 e 1957. (LISPECTOR, 2007) Nas cartas, Clarice relata suas impressões sobre

31 cidades por onde passou, escreve sobre cinema, teatro, música, literatura e cinema, confidencia angústias acerca da publicação de suas obras e demonstra seu amor pela família.

Destaco, também, a leitura de cartas de grande importância para o campo da educação, como as escritas por Freire (2000), na obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, e por Freire (2003) em *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. O termo “cartas pedagógicas” foi utilizado pelo autor, segundo explica Ana Maria Araújo Freire, na apresentação feita para essas obras.

Muitos estudos tomam cartas como procedimento de produção de dados. Moraes (2006), utilizando-se da narrativa de histórias de vida como instrumento de investigação, foi uma das primeiras que buscou conhecer as histórias de leitura de professoras que exerciam a docência na cidade de Parintins (AM), através de cartas, no ano de 1997. Já o estudo de Santos (2010) permitiu à autora perceber o quanto a escrita epistolar é impregnada do eu que escreve e reforçou a necessidade de mais estudos para comprovar essa profícua relação escrita epistolar e fazer (auto)biográfico nos dias atuais.

Para orientar a produção das cartas pedagógicas utilizadas em nosso estudo, oportunidade na qual os sujeitos narraram as experiências vivenciadas no estágio supervisionado e sobre sua aprendizagem (individual/grupal) nesse processo formativo do curso de licenciatura em Letras Vernáculas, eles receberam orientações acerca do conteúdo e das questões norteadoras para elaboração da carta, além de informações referente aos aspectos estruturais e da linguagem desse gênero textual.

As cartas, depois de produzidas, foram-me entregues sob diferentes apresentações: algumas manuscritas, outras digitadas; algumas em folha de caderno, outras em papel ofício; algumas com cabeçalho próprio, outras no formato comum ao gênero; algumas em envelope; algumas entregues em mãos, outras enviadas por *email* ou correios.

Os dados produzidos a partir desses quatro dispositivos de produção de dados foram lidos pelas lentes teórico-metodológicas da AD de vertente francesa, campo disciplinar sobre o qual passo a falar.

### ***Entre narrativas e histórias: nas pistas do sentido***

Movimento de sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra.

(ORLANDI, 2005a, p. 10)

As narrativas (auto)biográficas produzidas pelos sujeitos são entendidas, neste estudo, como produções discursivas e, por esse motivo, são analisadas pelas lentes dos postulados teórico-metodológicos da AD, fundada na conjuntura política e intelectual francesa pelo filósofo Michel Pêcheux, na década de 1960, século XX. Como se trata de um campo em que não é possível evocar seus pressupostos metodológicos sem ancorá-los em seus princípios teóricos, uma vez que ambos estão inter-relacionados, penso ser relevante explicitar a esteira de constituição desse campo disciplinar.

Inscrita em um quadro que articula o linguístico e o social, a AD é responsável pela criação de dispositivos teórico-analíticos que pretendem garantir uma leitura não-subjetiva dos textos e é nessa perspectiva que ela surge como um campo disciplinar que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. O discurso, objeto de investigação da AD, tal como idealizada por Pêcheux, não é e não deve ser tomado por fala nem por língua enquanto sistema – perspectiva adotada pela linguística estruturalista –, mas por efeito de sentidos entre locutores. (PÊCHEUX; FUCHS, 1990)

Assim compreendido, o discurso é um objeto sócio-histórico que critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem desse sentido. O discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve aspectos ideológicos que se manifestam nas palavras, quando estas são pronunciadas, precisando, dessa forma, de elementos linguísticos para ter existência material. É nesse sentido que Pêcheux esclarece:

[...] O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

Alguns conceitos desse campo disciplinar são importantes para que se possa compreender de que maneira os sentidos e os sujeitos se movimentam e são, ao mesmo tempo, construídos na materialidade discursiva que constitui o *corpus* da pesquisa. Cabe destacar que na visada teórica discursiva, os conceitos de interdiscurso e memória discursiva, embora discutidos de modos superpostos em vários trabalhos filiados à AD, podem, em um gesto de leitura, ser tomados como sinônimos. Pêcheux (1999) apresenta a memória associada à ideia de uma memória social e coletiva. Assim, ele argumenta:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Nesse sentido, é possível compreender a memória discursiva – conceito de memória adotado neste estudo – como efeito da presença do interdiscurso no acontecimento do dizer. No âmbito dos trabalhos desenvolvidos por Orlandi (2005a, 2005b), também é possível notar que não se marca linguisticamente uma distinção entre esses dois conceitos. De acordo com a autora, a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2005a, p. 31)

É preciso salientar, portanto, que ao enunciar, o sujeito do discurso – ou sujeito discursivo, conforme a AD – é atravessado pela memória discursiva, que deixa rastros em todo o tecido discursivo e permite que os sentidos sejam historicizados e se movimentem de diferentes maneiras. A categoria sujeito é peça-chave no escopo teórico da AD e é de extrema importância para ilustrar a noção que se tem de sujeito em relação aos participantes desta pesquisa, os professores de língua portuguesa em formação inicial.

Para a AD, o sujeito não é o indivíduo, sujeito empírico. Ele é compreendido, na verdade, como posição entre outras no discurso, subjetivando-se na medida em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. (ORLANDI, 2005b) A partir dessa assertiva, deduz-se que uma posição-sujeito deve ser compreendida como uma categoria que representa, imaginariamente, o lugar no qual sujeitos estão inscritos numa dada formação social e, ainda, que, ao enunciar, o sujeito o faz determinado por esse lugar social.

Partindo de uma perspectiva de sujeito marcado ideologicamente, ou “assujeitado”, Pêcheux e Fuchs (1990) enumeram dois tipos de esquecimento no discurso: o esquecimento nº.um e o nº.

dois. O primeiro, também referido como esquecimento ideológico, é aquele em que o sujeito é afetado pela ilusão de ser a origem de seu dizer, como se as palavras significassem apenas aquilo que se quer e como se surgissem naquele momento em que são proferidas. Esse esquecimento é de ordem ideológica e inconsciente e, segundo Orlandi (2005a, p. 35),

[...] Reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos.

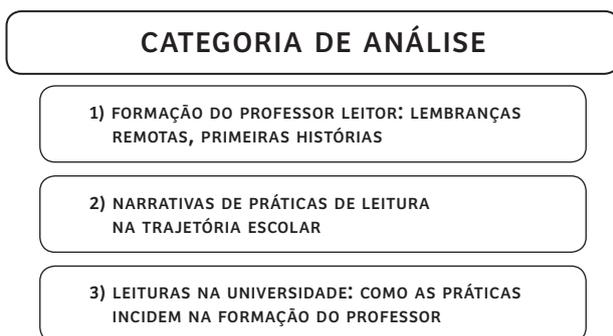
Já o segundo, da ordem da enunciação, é aquele em que o sujeito pensa ter a consciência e o controle sobre o que diz, o que o faz supor, também, que existe uma relação unívoca entre o que se diz e a realidade. É por meio desse esquecimento que o sujeito, “no interior de uma formação discursiva que o domina, elege algumas formas e sequências que se encontram em relação de paráfrase e ‘esquece’, oculta outras”. (BRANDÃO, 2004, p. 82, grifo da autora)

As compreensões expostas são para dizer que, ao observar as narrativas produzidas pelos PFI entendo que, como organizadores da enunciação, eles passarão de um espaço empírico (indivíduos) para um espaço discursivo (sujeito) e, ao fazê-lo, incorporarão posições-sujeito que se entrecruzarão e representarão seus percursos de formação.

Uma ideia proposta por Pêcheux (2006) que se buscou não perder de vista nos movimentos de análise é a de que descrição e interpretação funcionam de maneira alternada, em uma espécie de batimento. Acatando-se essa característica fundamental da AD, a análise discursiva das narrativas tentará colocar em jogo, por meio dos ditos, dos não-ditos, das negações, das paráfrases, das interrogações e da presença de discursos-outros, a discursividade que se materializa nas narrativas dos professores de língua portuguesa em formação e os efeitos de sentido que delas irrompem.

Nesta pesquisa, as categorias de análise não foram traçadas previamente, elas emergiram a partir do movimento de análise das narrativas e, para efeito metodológico, foram nomeadas conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados produzidos a partir dessas categorias constituem o quadro de referências das histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa. O primeiro passo em busca da constituição de sentidos nas narrativas sobre essas histórias reside na observação das condições de produção do discurso, que incluem os sujeitos e a situação, as quais já foram apresentadas ao longo do livro, sobretudo no capítulo anterior, quando se apresentou dados oriundos do perfil dos sujeitos. Em sentido estrito, a situação compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. Em sentido lato, ela compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, ou seja, o contexto mais amplo. (ORLANDI, 2005a, 2005b)

Uma prática discursiva produz sempre uma tensão entre a verdade do fato e o investimento de um campo de sentidos que as cobre. É justamente nessa tensão que é possível mobilizar o conceito de ideologia na AD e relacioná-lo ao de formação discursiva (FD), uma vez que é por meio do mecanismo ideológico que o sujeito discursivo pode ser compreendido como efeito de linguagem, pois, mesmo

acreditando que são suas as palavras que mobiliza nos enunciados, ele não as mobiliza de maneira livre, porquanto não é fonte de seus dizeres e aparece sempre atravessado por já-ditos de outros lugares. Sob essa ótica, também é possível confirmar a relação existente entre o já-dito (interdiscurso) e o que se está dizendo naquele exato momento, em determinadas condições (intradiscurso).

Assim, é que o ato de produzir enunciados sobre os acontecimentos – pessoais e profissionais – é moldado pela forma como esse sujeito produz seus discursos e pelo modo como estes são sustentados em determinadas FD, denominadas por Pêcheux (1997, p. 160, grifo do autor) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*”. Daí deriva a assertiva de que o caráter material do sentido dos enunciados não existe em si mesmo, isto é, na relação transparente com a literalidade das palavras, mas, ao contrário, é determinado, pelas posições ideológicas que emergem no processo discursivo.

## Ler

*a que será que se destina?*

Inspiro-me e tomo emprestado de Caetano Veloso parte do primeiro dentre oito versos da canção *Cajuína*, um xote melancólico, gravado pelo compositor em 1979, no qual se questiona sobre a existência humana, a efemeridade da vida, suas belezas e seus mistérios, para abrir o capítulo em que falo do segundo eixo teórico da pesquisa, a leitura. É um verso tão forte o original – “Existirmos: a que será que se destina?”<sup>9</sup> – que ele sempre me acompanha, não somente quando me questiono a respeito da existência humana, mas também quando me indago sobre alguma situação qualquer vivida, um acontecimento no mundo, a importância de uma pessoa em minha vida. Hoje, eu o evoco para pensar sobre o que é ler – a que será que se destina?

Para me ajudar a tecer essa resposta, dialogo com teóricos fundadores, escritores literários, como também trago reflexões de estudiosos que seguem a esteira do pensamento de que a leitura se destina à produção de sentidos, e que compreendem a leitura como

---

9 Apesar de cantarolar *Cajuína* há tanto tempo, foi em uma aula com a Profa. Dinéia Maria Sobral Muniz, no doutorado, que conheci a história da criação da letra dessa canção de Caetano Veloso. Uma aula de leitura é sempre um espaço para oportunizar que outros tantos gestos de leitura sejam construídos pelo aluno. Letra completa da canção disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44704/>. Acesso em: 5 abr. 2017.

prática sociocultural. Tematizo, portanto, a leitura – e, também, a leitura literária – num cenário interdiscursivo em que circulam diferentes vozes, com concepções produzidas em épocas distintas, mas que se somam, se complementam a favor da defesa de que a ação de formar leitores precisa ser encarada como uma prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo. As vozes dos sujeitos da pesquisa também aparecem nessa discussão.

Neste capítulo, é analisado, também, o duplo modo de o professor em formação inicial se relacionar com a leitura: primeiro, como profissional da linguagem e mediador responsável pela formação de uma geração de leitores na escola, sendo a leitura, nesse caso, um dos aspectos de sua identidade docente; segundo, como sujeito leitor, com sua própria história de vida e de leitura, sendo ela um dos elementos que o constitui como pessoa no mundo.

### ***Concepções de leitura e de leitor em diferentes (inter)discursos***

E eu queria falar exactamente da palavra 'ler'. A palavra 'ler' vem do latim *legere* e queria dizer 'escolher'. Era isso que faziam os antigos romanos quando, por exemplo, seleccionavam entre os grãos de cereais. A raiz etimológica está bem patente no nosso termo 'eleger'. Ora, o drama é que hoje estamos deixando de escolher. Estamos deixando de ler no sentido da raiz da palavra. [...] E porque deixamos de ler somos surpreendidos por ausências e desfasamentos. (COUTO, 2011, p. 97)

Vários são os sentidos com que se pode tomar a noção de leitura. Mia Couto, no excerto acima, que é parte de uma conferência

feita pelo autor no 16º Congresso de Leitura do Brasil<sup>10</sup> (COLE), retoma o conceito de ler, problematizando sua raiz etimológica. Na ocasião da conferência, o autor nos convocou a lembrar o significado de ler, a partir de sua origem latina *legere* que, na verdade, significava escolher.

Para ele, muitas vezes pensamos a nossa língua como algo que sempre existiu, e que sempre existiu tal como a conhecemos hoje. Esquecemo-nos de que as palavras nascem, mudam de rosto, envelhecem e morrem. Por isso, ele defendia o quão importante é “saber onde nasceram, conhecer-lhe os parentes e saber do namoro que a fez nascer. Entender a origem e a história das palavras faz-nos ser mais donos do nosso idioma”. (COUTO, 2011)

Assim, a armadilha do idioma é já um primeiro tropeço a ser superado para chegarmos aos outros, a nós mesmos. No lugar de ser escolhido, de ser objeto de outros discursos, é preciso ler, escolher, eger, para não ser surpreendido. Ao sermos donos das palavras, somos mais donos da nossa existência. Uma outra armadilha de que falou Mia Couto, e que me ajuda a refletir sobre a leitura, diz respeito ao fato de pensar que esta se restringe à leitura da palavra escrita, à leitura do livro:

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não leem

---

10 Posteriormente, uma versão dessa conferência foi publicada na Revista Leitura: Teoria e Prática, Ano 26, n. 50, junho, 2008; e também no livro *E se Obama fosse africano?*, com o título *Quebrar armadilhas*, publicado pela Editora Companhia das Letras, em 2011. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13116.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

livros. Mas o *deficit* de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros. (COUTO, 2011, p. 100)

Esse gesto de interpretação sobre leitura, produzido pelo autor, de que lemos o “Mundo”, a “Vida”, com letra maiúscula mesmo, remete-nos a uma concepção filiada a uma rede de sentidos presente na lexia “leitura de mundo”, utilizada por Paulo Freire. Em seu sentido mais estrito, leitura vincula-se à ideia alfabetização, ao aprender a ler e escrever. Até a década de 1960, quando predominou uma concepção estruturalista da linguagem, o ato de ler era compreendido como a decodificação dos símbolos gráficos. Nessa perspectiva, a leitura era situada como um processo de tradução do código escrito e a compreensão do texto passava, necessariamente, pelo reconhecimento desse código.

Entretanto, Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, defendeu que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da linguagem escrita, ao contrário, alonga-se na inteligência do mundo, por isso o princípio de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2011, p. 19-20) Ao recordar e defender a importância dos textos, das palavras, das letras, inseridos num contexto de mundo, experiencial, o autor conclui que quanto mais o sujeito “decodifica” a leitura de uma determinada realidade, do mundo, mais ele amplia sua capacidade de aprendizagem e de percepção do concreto de tal maneira que, ao chegar ao processo de leitura da palavra na escola, não há rupturas, mas junção: “palavramundo”.

Para o autor, então, ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele. Ler implica sempre “percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”. (FREIRE, 2011, p. 31, grifo do autor) Com Paulo Freire, respondo, então, que lemos para tomar consciência. Esse poder da palavra de,

ao ser lançada no mundo, reescrever o lido, construir outra história, tem relação com o que formula Queirós, quando afirma:

Acredito que ler é configurar uma terceira história, construída parceiramente a partir do impulso movedor contido na fragilidade humana, quando dela se toma posse. A fragilidade que funda o homem é a mesma que o inaugura, mas só a palavra anuncia. (QUEIRÓS, 1999, p. 24)

Buscando mais vozes para pensar no papel da leitura na vida das pessoas e a construir respostas à indagação “Ler: a que será que se destina?”, dialogo, também, com Proust (1982, 2003), que, além de crítico e romancista francês, também foi considerado um grande estudioso da leitura. Nessas obras,<sup>11</sup> de cunho autobiográfico, o autor adentra pelos meandros da memória, revisita o passado e evoca lembranças das experiências de leitura vividas na infância, na época de suas férias de verão, tão carregadas de imagens dos lugares onde eram realizadas, das pessoas que estavam ao seu redor, das interrupções que “atrapalhavam” o momento da leitura, da busca por um lugar solitário para ler. Tais imagens criadas pelo autor, comparadas ao próprio ato de ler, simbolizam uma concepção de leitura e também de como se forma um leitor.

No tempo entrecruzado do passado e do presente, uma das simbologias é da leitura como corpo e gesto, ilustrada nesta passagem em que ele descreve, com detalhes minuciosos, a leitura em voz alta que a mãe lhe fazia:

[...] Dava toda a ternura natural, toda a ampla doçura que exigiam, àquelas frases que pareciam escritas

---

11 As obras do escritor francês Marcel Proust a que me refiro são *Nos caminhos de Swann*, de 1913, primeiro dos sete volumes que integram o clássico da literatura mundial *Em busca do tempo perdido*; e *Sobre a leitura*, de 1906, feita, inicialmente, para ser o prefácio de um livro do inglês John Ruskin e que acabou se tornando um pequeno (em tamanho) grande (clássico) livro sobre a leitura.

para a sua voz e que, por assim dizer, cabiam inteiras no registro de sua sensibilidade. Para atacá-las no devido tom, sabia encontrar o acento cordial que lhes preexiste e que as ditou, mas que as palavras não indicam: graças a ele, amortecia de passagem toda rudeza nos tempos dos verbos, dava ao imperfeito e ao pretérito perfeito a doçura que há na bondade, a melancolia que há na ternura, encaminhava a frase que ia findando para aquela que ia começar, ora acelerando, ora retardando a marcha das sílabas para fazê-las entrar, embora diferissem de quantidade, num ritmo uniforme e insuflava àquela prosa tão comum uma espécie de vida sentimental e contínua. (PROUST, 1982, p. 30)

Nessa passagem, a leitura é gesto de carinho, é afeto. A energia e a vitalidade da palavra falada manifestam-se na doçura da voz materna, na entonação com que as frases eram proferidas. É como se cada sílaba, cada marcação do tempo verbal, cada palavra encadeada representasse uma nota musical da canção do afeto na leitura. É no gesto corporal, desenhado pela fala materna, que ora destacava, ora suavizava certos trechos, que a corporeidade da leitura se materializa. A variedade melódica com que as palavras eram enunciadas representavam os significados, os sentimentos.

Proust amava ler, mas detestava ser interrompido nesses momentos, como se vê quando afirma “[...] já era meio-dia, fazendo com que meus pais pronunciassem as palavras fatais: ‘Venha, feche seu livro, vamos almoçar’”. (PROUST, 2003, p. 12) Muito conhecido por ser afeito à solidão, o autor narra as chateações que lhe causavam ao ser interrompido para fazer uma refeição ou responder à pergunta de algum familiar durante suas leituras.

Essa presença corpórea da leitura, vinda pela voz do adulto íntimo, marcada pelo afeto, seja em uma contação de histórias, seja

por meio da leitura em voz alta, é materializada como ausência nas narrativas deste – e também de outros – sujeito da pesquisa:

*Não tive essa presença, essa referência de leitura em casa, quando era pequena. É uma pena, eu sei, mas não vivi isso. Acho que é responsabilidade primeiro da família de incentivar a leitura, mas no meu caso isso não aconteceu. Nem livro tinha em minha casa, nem na casa dos meus parentes. [...] (PFI 9)*

O dizer de PFI 9 aponta, em verdade, duas faltas: a de referências de leitores e de leitura, no período de infância. Com relação à primeira, é possível inferir que, na sua constituição como leitor, não se pôde contar com leitores, cuja influência tenha vindo da esfera familiar. Nessa mesma esfera, houve, ainda, uma outra falta sinalizada por PFI 9, a de referência de leituras materializadas em impressos, o que confirma a escassez de práticas de leitura no contexto familiar dos sujeitos que adentram ao curso de letras.

Voltando a Proust (2003), a leitura, apesar de solitária para o autor, era capaz de promover encontros, por meio do convívio com personagens ficcionais, nos quais Proust parece ver grande vantagem, por não haver perda da privacidade. Essa compreensão da leitura como algo que permitia encontros evidencia-se quando ele afirma ser a leitura um “milagre fecundo de uma comunicação no seio da solidão” (PROUST, 2003, p. 26) e quando reflete sobre a relação que o leitor cria com os personagens.

A sensação de vazio deixada pelo final de uma leitura era tamanha que assim ele descrevia: “E aí? Esse livro não era senão isso? Esses seres a quem se deu mais atenção e ternura que às pessoas da vida, nem sempre ousando dizer o quanto a gente os amava [...]”. (2003, p. 23) Quantos leitores não se identificam com esse sofrimento, essa decepção de que fala Proust, causada pelo “final” das relações de amor, por encontros que não mais acontecerão? Inconformado, ele diz:

[...] Queríamos tanto que o livro continuasse, e, se fosse impossível, obter outras informações sobre todos os personagens, saber agora alguma coisa de suas vidas, empenhar a nossa em coisas que não fossem totalmente estranhas ao amor que eles nos haviam inspirado. (PROUST, 2003, p. 24)

O final de uma leitura, além de provocar esse corte drástico, que leva Proust a implorar por informações, ganha um outro contorno doloroso, pois, por vezes, obriga o leitor a tirar a atenção da vida dos personagens e voltar para a sua vida, para a banalidade, o trivial. Um sujeito da pesquisa, falando da falta que sente após ter entrado universidade de leituras prazerosas, assim narrou essa sensação:

*Professora, o pior de quando acaba uma leitura boa, daquelas que a gente ama, eu acho, é sabe o quê? É quando aquele mundo da história que você está lendo se acaba de repente [...] você não tem mais ele, não faz parte mais dele [...] chega a ser cruel [...] toda aquela atmosfera desaparece assim...com um simples ponto final. E aí a gente tem que voltar pro nosso mundo real [...]. (PFI 7)*

A leitura de fruição, ou, nas palavras de PFI 7, “leitura boa”, vai se configurar mais como ausência do que presença, tanto no contexto familiar, quanto no escolar e no acadêmico, os três períodos de vida que marcaram as categorias de análise. Esse dizer de PFI 7 me faz pensar em uma das metáforas poéticas de Bartolomeu de Queirós, para quem é do leitor estar em desassossego, pois a leitura, por vezes, desequilibra e exige um tempo para redimensionar os entendimentos construídos no mundo real, citado por PFI 7, após a leitura. Segundo o autor,

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados

enquanto redimensiona seus entendimentos. (QUEIRÓS, 1999, p. 24)

Também recorro a Roger Chartier para integrar essa tessitura de interdiscursos, autor cujos estudos sobre a leitura se baseiam na perspectiva da história cultural e se encaminham a partir de três eixos fundamentais: o estudo crítico dos textos; a história dos livros e de todo os objetos que contêm a comunicação do escrito e servem de suporte para o texto, e a análise das práticas de leitura. Ao mapear a história das práticas de leitura na França do Antigo Regime e ao discutir a leitura como uma prática cultural, o especialista em história da leitura afirma:

[...] Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificado pelas suas posições e disposições, caracterizadas pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais que são seus (CHARTIER, 1989, p. 25-26)

As reflexões do autor apontam o fato de que, no ato de ler, muitos elementos interferem na apropriação do texto pelo leitor e na sua relação com o impresso, tais como o ambiente da leitura, a formação histórico-cultural do leitor, sua disposição pessoal para a leitura, as características intrínsecas ao texto escrito, as leituras anteriores feitas pelo leitor. Se há leitura com envolvimento, o que ocorre é uma simbiose entre o corpo do leitor e o objeto lido, que leva à produção de sentidos e, posteriormente, à escrita.

A leitura se constrói na interação entre o texto fornecido pelo escritor e a intervenção dos diversos mediadores do livro, sendo o conteúdo apropriado e transformado pela subjetividade do leitor. Cada relação que se constrói com uma leitura é singular, assim

como cada leitor, cada livro e cada texto também o são. São tantas possibilidades, esquemas e interpretações, necessariamente preenchidos por diferentes pessoas no longo caminho da escrita do original à construção do objeto e sua recepção pelo leitor, que essa relação se torna uma experiência única.

Nas vozes dos sujeitos entrevistados, foi possível notar que essa relação não se estabeleceu de maneira tão contundente no contexto familiar e escolar, o que recai para a etapa de formação acadêmica a necessidade de construir possibilidades para que essa relação se estabeleça. Nos grupos de discussão, um fato que chamou a atenção, quando eu apresentava os créditos do texto que iríamos ler para nortear os diálogos, durante as atividades de predição da leitura, os sujeitos notavam a relação que eu mantinha com cada um daqueles textos e, por vezes, lamentavam não ter ainda um repertório de textos com os quais mantivessem uma relação única.<sup>12</sup>

Segundo Chartier (1999a, p. 77), cada leitor produz uma apropriação inventiva do texto, pois a leitura é apropriação, invenção e produção de significados. Partindo desse princípio, infere-se a leitura como criação. E aí colecionamos mais uma resposta para a indagação: “Ler: a que será que se destina?”.

Os esquemas de preenchimento que o leitor faz ao ler me remetem ao que postula Umberto Eco, na obra *Lector in fabula*, ao falar de um leitor-modelo, que não é o leitor empírico. Trata-se de um leitor previsto, virtual, que seja capaz de construir uma parceria com o autor, que esteja disposto a jogar, a se deixar transitar por entre a narrativa. Nesse sentido, a interpretação sempre envolverá um diálogo entre a estratégia elaborada pelo autor e a resposta do leitor-modelo.

---

12 Para trabalhar com o conto A moça tecelã, por exemplo, desconhecido para a turma até aquele momento, contei a história do livro (uma edição especial, cuja linda capa fora pintada por bordadeiras, a relação daquela capa com a história do conto), como o adquiri (comprado no COLE, um grande evento de leitura do qual eles precisavam participar um dia), revelando, dessa forma, toda a minha paixão por aquela história

O autor destaca que a leitura somente se completa com o sujeito leitor, aquele que mantém uma relação dialética com o autor de uma obra, uma espécie de co-participante do processo de construção do texto. O texto, segundo Eco (1888), apresenta-se sempre incompleto, entremeadado de espaços em branco, de não-ditos, de interstícios a serem preenchidos, ou seja, “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 1988, p. 37) É o leitor, portanto, quem vai ser o responsável por “atualizar” o texto, em uma espécie de cooperação; enquanto ele não interagir, o caráter de incompletude não será preenchido.

Mas os leitores são muitos, cada um com sua história, suas experiências, seus pensamentos, seus modos de ler. Acerca da diversidade de leitores existentes, Santaella (2004) pondera que

Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço (SANTAELLA, 2004, p. 17)

Apesar de reconhecer essa multiplicidade, a autora categorizou três tipos ou modelos de leitores, tomando por base os tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidas nos processos de ler. O primeiro deles é o leitor contemplativo, meditativo, da era pré-industrial; o leitor da era do livro e da imagem

expositiva. Aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis manuseáveis, como os livros, as pinturas, as gravuras. Nascido no Renascimento, perdurou até meados do século XIX.

O segundo é o leitor do mundo em movimento, dinâmico, filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos. Esse leitor, que nasce com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema, atravessa não só a era industrial, mas mantém suas características básicas quando se dá o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. É o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas.

Já o terceiro tipo de leitor é aquele que começa a emergir nos novos espaços da virtualidade. Trata-se do leitor virtual, que navega numa tela, programa suas leituras em um universo de signos efêmeros, e não mais físicos, materiais, como antes, mas sempre disponíveis, desde que não se perca a rota que leva a eles. Um leitor conectado a um roteiro multilinear e labiríntico que ele próprio ajudou a construir, ao interagir com palavras, imagens, áudio, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004)

Seja qual for o tipo de leitor, um traço que o marca contemporaneamente está presente na bela metáfora criada por Michel de Certeau, para quem o leitor é um caçador. Em movimento de “caça furtiva”, ele espreeita campos alheios, constrói outras imagens e representações do lido, tem intenções e faz escolhas não previstas pelo autor. Essa operação clandestina é assim posta pelo autor:

Se, portanto, ‘o livro é um efeito (uma construção) do leitor’, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do ‘leitor’. Este não toma nem o lugar de autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles. Destaca-se de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma plura-

lidade de significações. (CERTEAU, 1998, p. 264-265, grifos do autor)

A perspectiva discursiva de leitor também se coloca de forma muito produtiva para se pensar a leitura. Navarro (2012, p. 71) adverte-nos para três aspectos para a compreensão dessa noção. Primeiro, que existe um leitor diferente daquele de carne e osso, que lerá o texto; “um leitor construído no texto”, a partir da imagem que o autor faz do seu interlocutor. Ocorre que nem sempre há coincidência entre o leitor imaginado e o leitor empírico e, nesses casos, a interação nem sempre pode ser pressuposta, pelo menos não de maneira exata.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de que, para que seja instaurado um espaço de leitura que vá além do literal e abarque outros sentidos possíveis, é necessário que o ato de ler não seja visto como passivo. O autor defende o combate à ideologia do consumo-receptáculo, remetendo a Certeau (1998), e à sua tese sobre a atividade criadora do leitor, para lembrar que é importante que, como professores, propiciemos aos alunos oportunidades para que eles “fabriquem sua leitura”. Para Navarro (2012, p. 71), “as atividades decodificadoras e de compreensão literal são necessárias, mas o trabalho não para nelas”.

O terceiro aspecto sobre o leitor reside no fato de que uma função-autor corresponderia a uma função-leitor com complexidade diferente e pontos similares. Ainda carente de aprofundamento, o pressuposto permite afirmar, segundo Navarro (2012), que “assim como o autor, o leitor é uma posição a ser ocupada por esse ou aquele sujeito”, ou seja, sua atividade de produção de sentido é um gesto de recuperação de feixes de sentido.

A antropóloga Michèle Petit, em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, obra na qual analisa a democratização do ensino na França e suas armadilhas, focalizando a inserção de jovens oriundos de camadas populares e marginalizadas nos segmentos secundário e universitário, e com quem também dialoga aqui, aponta duas

vertentes da leitura: uma marcada pelo grande poder atribuído ao texto escrito e outra marcada pela liberdade do leitor. Opondo-se à concepção e prática de leitura como “controle”, Petit adverte:

Não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. (PETIT, 2009, p. 26)

Por acreditar na vertente que focaliza a leitura como elemento essencial à formação de um espírito crítico e livre, considerado a chave de uma cidadania ativa, a autora argumenta a favor do poder que a leitura tem para provocar um deslocamento da realidade, ao abrir espaço para o devaneio, no qual tantas possibilidades de interpretação podem ser cogitadas.

Nesse sentido, Petit defende que a leitura instrutiva não deve se opor àquela que estimula a imaginação; ao contrário, ambas devem ser aliadas, uma vez que “contribuem para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos para fora do caminho”. (PETIT, 2009, p. 28) Essas palavras da autora remetem ao dizer de um sujeito, que assim lamentou em um grupo focal:

*Por que na universidade a gente não pode ler outras coisas, outros textos, além dos acadêmicos? Eu sinto falta disso, não há um espaço pra falar de outras leituras que realizamos [...] elas não são importantes? Não valem nada? (PFI 4)*

Ora, como, então, colaborar para formação do professor-leitor sem lhe dar esse espaço, essa oportunidade de ler “por fora” do caminho? PFI 4 fala da ausência de leitura de fruição no âmbito universitário, leitura de extrema importância para a formação de leitores. Como querer que ele seja leitor ativo, se nos espaços

legitimados de leitura, como o é o espaço acadêmico, ele não tem oportunidade para esse tipo de leitura? Petit (2009; 2013), ao falar do leitor “trabalhado” por sua leitura, caracteriza-o, exatamente, como um sujeito ativo, que opera um trabalho produtivo à medida que lê, inscreve sentidos na leitura, reescreve, altera-lhe o sentido, reemprega-o, mas que se permite, também, ser transformado por leituras não previstas.

Não se trata de confinar um leitor em uma cabana, mas sempre lhe lançar passarelas, ou melhor, lhe dar uma oportunidade de fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas. (PETIT, 2013, p. 27)

Em um de seus livros, a autora, refletindo sobre práticas de leitura de jovens, ou ausência dessas, em certos bairros e regiões periféricas da França, questiona: “Por que ler é importante? Por que a leitura não é uma atividade anódina, um lazer como outro qualquer? De que maneira a leitura pode se tornar um componente de afirmação pessoal e de desenvolvimento para um bairro, uma região ou um país?”. (PETIT, 2009, p. 60)

Para a autora, tais questões envolvem uma série de ângulos e registros; contudo, é possível partir da ideia de que a verdadeira democratização da leitura engloba a concepção desta como um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais, sendo capaz, assim, de modificar o destino escolar, profissional e social das pessoas.

Assim, a partir das observações feitas pela autora, a leitura pode ser pensada como um elemento que favorece a construção das bases identitárias; permite ao leitor tomar as rédeas do seu destino, construir representações de si mesmo; cria oportunidade de afastamento de um destino pré-traçado e possibilidade da construção de outro caminho. Passa, também, pelo aspecto da leitura como uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua, pois essa pode, por vezes, constituir-se uma terrível barreira social.

A linguagem e a leitura têm a ver, ainda, com a construção de si próprio como sujeitos falantes, pois a leitura pode, em todas as idades, ser, de acordo com Petit (2009, p. 72), “um caminho para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos”. Compreendo que todos esses apontamentos sobre leitura feitos pela autora constituem-se princípios para o trabalho que desenvolvemos no âmbito da formação de professores.

Manguel (2012) também colabora para pensarmos na pergunta que guia esta seção, quando defende que é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles. Nesse sentido, “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”. (MANGUEL, 2012, p. 20) A isso a leitura se destina.

Proponho que pensemos a leitura, agora, numa perspectiva discursiva, como preconiza a AD, na vertente que mencionei no capítulo anterior. Pensar a leitura sob a ótica desse campo implica compreendê-la como um processo de instauração do(s) sentido(s), no qual tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Nesse sentido, segundo Orlandi, “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (ORLANDI, 2012, p. 10)

Trata-se de uma compreensão muito produtiva para o trabalho com a linguagem na formação de leitores, a partir da qual se pode construir duas importantes reflexões: a de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história e a de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente.

O trabalho com a leitura, a partir de Pêcheux (1990), pressupõe que a produção de linguagem é determinada pelas condições de produção, como mencionei no capítulo anterior, o que implica

conceber o discurso como efeito de sentidos entre os interlocutores e também considerar a existência de formações imaginárias, as quais designam a imagem que os interlocutores fazem de si, do outro e do referente do discurso. Seguindo essa esteira, Navarro (2012), em artigo que discute sobre a prática da leitura no contexto escolar, defendendo-a num contexto mais amplo de produção da linguagem, que é o discurso, assim reflete:

Quando se solicita de alguém a leitura de algo, deseje-se saber a opinião dele, o modo como vê, compreende as coisas, a percepção que tem de um determinado objeto. É por esse viés que se pode falar em leitura como produção, construída a partir de, com base em. A leitura sempre surge de um suporte – é produto de outro produto –, que também foi antes leitura. (NAVARRO, 2012, p. 69)

Essa reflexão do autor me impõe a pensar como os sujeitos da investigação estão em um curso de licenciatura no ensino superior, no qual as práticas de leitura entre os formadores e os alunos-mestres se dão por esse movimento de compreensão e socialização das ideias veiculadas nos textos lidos no ambiente universitário, e eles não se percebem como leitor? Em que medida as compreensões, percepções e opiniões desses sujeitos sobre as leituras realizadas vêm sendo consideradas por nós, professores formadores, uma vez que elas são fundantes para a constituição do leitor?

Ao ler, então, na perspectiva discursiva, os sujeitos não controlam o sentido de suas palavras nem conseguem apreender totalmente um sentido que seria a expressão daquilo que, supostamente, o autor de um texto teve a intenção de dizer.

Pensar que o texto seja fonte do sentido ainda é resquício da concepção estruturalista, sobre a qual já se falou, aquela que pressupõe que o sentido está presente no sistema. Ela ocasiona atividades de leitura que se restringem àquilo que está imanente nos textos. Ora,

se para a AD, o sujeito se apresenta como cindido, dividido, torna-se impossível o autocontrole total e o controle do outro pela linguagem. É nesse sentido que a AD reivindica, na visão discursiva, uma prática de leitura como lugar de interpretação nunca acabada. E quem é o leitor nessa perspectiva discursiva?

O sujeito que não consegue extrapolar o nível superficial de decodificação e de compreensão não é um leitor, assim como o sujeito que não consegue dar uma coerência ao que escreve não é um autor. Ser leitor é ser capaz de, a partir das informações contidas no texto, ir além, percebendo que no texto existem relações intertextuais e interdiscursivas e posições discursivas que se conformam ou não com um determinado discurso ou ideologia. (NAVARRO, 2012, p. 75)

De acordo com Navarro, então, sob a visão da AD, não é pertinente pensar em níveis de leitura de um texto, como se fosse possível eleger uma determinada leitura e esperar que os leitores a atinjam. Importa é considerar “a possibilidade de existirem graus de interpretação para um mesmo texto. Assim, o leitor que conseguir recuperar, no texto que lê, a memória de outros discursos fará uma leitura diferente daquele que não for capaz de recuperar essa memória discursiva”. (NAVARRO, 2012, p. 75)

Até aqui intencionei tecer uma discussão sobre as concepções de leitura e de leitor que circulam em diferentes interdiscursos. Contudo, dada a relevância e especificidade da linguagem literária, penso ser importante apresentar, também, ainda que de forma breve, vozes que refletem sobre a leitura da literatura e o lugar que ela tem em nossas vidas.

## ***E a leitura literária... que lugar ela ocupa?***

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

Neste estudo, os olhares também se voltam para a a leitura e para ensino da literatura, mobilizando-nos a pensar no que é a literatura, no que ela pode e no lugar que ela ocupa em nossas vidas, pois compreendo que o entendimento do que seja e do lugar que ela ocupa na vida do professor em formação revela algumas razões sobre a maneira como ela é ensinada, trabalhada nas aulas de língua portuguesa.

Antonio Cândido discute, em alguns de seus ensaios, a respeito da função da literatura e para que ela serve na vida das pessoas e na vida social. Uma de suas defesas em *Direitos humanos e Literatura*, passa pela ideia de que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano. Se alimentação, moradia, saúde, liberdade e justiça são direitos humanos, por que não temos garantidos o direito à arte e à literatura também? (CÂNDIDO, 1989) Definindo a literatura em larga perspectiva, assim coloca o autor em outra obra:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis

da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CÂNDIDO, 2011, p. 176)

É possível inferir, com o autor, a ideia de que não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, pois, como ele afirma, ninguém é capaz de viver as 24 horas do dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado”. A literatura é, para ele, o sonho acordado da civilização, e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a ficção e sem a poesia na vida das pessoas. É por esta razão que a literatura se torna indispensável à humanização das pessoas.

Segundo Cândido (2011), a literatura possui três funções: psicológica, formativa e de conhecimento do mundo, e do ser. A função psicológica é essa de satisfazer uma necessidade universal do homem: fantasiar. A necessidade que nós, humanos, temos de fabular, fugir do real é tão elementar quanto a necessidade de alimentar-se.

A função formativa, que muito se discute em cursos de formação de professores e nas escolas, consiste em ensinar através da literatura. No entanto, interpõe-se, aí, um conflito: não se pode esperar da literatura que ela atue apenas como formadora de virtudes e boa conduta; afinal, uma obra literária pode trazer valores desejados pela sociedade, tais como bondade, respeito, e outros rechaçados, como a luxúria e a vileza. Dessa forma, para o autor, “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que

chamamos o bem e o que chamamos o mal, [a literatura] humaniza em sentido profundo, porque faz viver". (CÂNDIDO, 2011, p. 178)

Essa compreensão do autor remete às defesas feitas também por Petit (2009), quando ela nos alerta para o fato de que não é que ler torne a pessoa virtuosa. Segundo a autora, não devemos ser ingênuos, pois a história é rica em tiranos ou perversos letrados. Mas ler, para a autora, pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direitos de dizer, em vez de sempre se submeter aos outros.

A função de conhecimento do mundo e do ser refere-se à possibilidade de o autor da literatura oferecer uma visão da realidade diferente daquela que o leitor vive, possibilitando-lhe contato com outros modos de pensar, de ser e de viver o mundo. É nesse sentido, por ter funções tão importantes, que Cândido (1989) considera a literatura como um direito humano. Sendo um direito humano, há o pressuposto de que aquilo que se considera indispensável para si, também o deve ser para o outro. Assim sendo, toda e qualquer classe social deve ter direito à literatura.

Uma das defesas do crítico, falecido em maio de 2017, perpassa a ideia de que nascemos todos querendo viver, entender a vida. E vamos aprendendo que, para viver, precisamos entender o mundo à nossa volta, precisamos dos outros, do contato com sentimentos diversos. Mas também, nascemos e aprendemos com medo de não conseguir satisfazer estas necessidades. E uma função da literatura – entre outras tantas, mas talvez a principal delas – é mostrar as quase infinitas maneiras de lidar com estas necessidades e com estes medos. Com a literatura, é possível experimentar maneiras de lidar com vários sentimentos. Por isso, ela é formadora. E, por isso, é um direito de todos.

A defesa da literatura como instrumento humanizador feita por Antonio Cândido pôde ser revista em defesas consoantes feitas,

30 anos depois, na obra *A literatura em perigo*, do búlgaro Tzvetan Todorov, publicada na França em 2008 e no Brasil em 2009. A epígrafe desta subseção é a resposta de Todorov à pergunta contida no capítulo intitulado “O que pode a literatura?”. A defesa do autor pela necessidade de redescobrirmos o prazer da literatura sem os limites impostos por teorias e metodologias de interpretação do objeto literário me faz pensar o quanto nós, professores, temos feito para colocar a literatura nesse lugar tão intrínseco a nós que chega a nos constituir, a ser nós mesmos.

Segundo o autor, a literatura tem como principal objeto o conhecimento do mundo, do homem, das paixões, da vida íntima e pública, enfim, da condição humana. Assim ele (se) questiona acerca desse poder da literatura:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2009, p. 92-93)

Uma noção explicitada por Petit (2009) também retoma essa mesma discussão: a da leitura literária como possibilidade de criação de círculos de pertencimento mais amplos. Pela literatura, é possível conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, “que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que ainda não havíamos conseguido expressar”. (PETIT, 2009, p. 94) Dessa forma, a leitura literária faz criar laços de pertença com espaços, tempos, pessoas, etnias e culturas para além do tem presente vivido.

A autora defende, também, a ideia de “hospitalidade da leitura”, na qual o leitor hospeda-se nos espaços oferecidos pelas leituras e esse espaço passa a ser seu, como um direito constituído. Cenários e imagens recebem a presença do leitor. O tempo passa a ser individual, por escolha própria, sem a interferência de terceiros. O olhar é próprio, único e não fica totalmente à mercê da escolha do outro, como nos comerciais, clips, documentários e outros suportes de leituras nos quais se visualiza o que o outro quer.

Na defesa da hospitalidade da leitura literária, da literatura como um lar, Petit (2009) entende que a leitura permite ao sujeito conhecer a experiência de outras pessoas, outras épocas, outros lugares e confrontá-las com as suas próprias, ampliando, assim, os círculos de pertencimento e criando um pouco de jogo no tabuleiro social. No cerne dessa reflexão, ela reflete:

[...] Os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Longe de afastá-los dos outros, este gesto solitário, introvertido, faz com que descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas. (PETIT, 2009, p. 83)

O crítico francês Antoine Compagnon, em uma obra publicada aqui no Brasil, em 2009, contendo sua aula inaugural da cátedra “Literatura Francesa Moderna e Contemporânea: história, crítica, teoria”, intitulada *Literatura para quê*, aponta algumas tensões, aproximações e contradições dos estudos e das críticas da literatura que, para o autor, tem exercido funções diversas até a contemporaneidade.

A literatura é o que aproxima um ser humano de outro ser humano, que mostra as inúmeras faces da humanidade e por isso deve ser lida e estudada, pois oferece um meio [...] de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós

por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muitos e diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

As defesas sobre o quão importante é o lugar da literatura na vida e na formação humana representam posicionamentos que considero basilares para o processo de formação de leitores, de uma forma geral, e de professores leitores. Mas, se por um lado a leitura é a chave para uma série de transformações e o prelúdio para uma cidadania ativa, como afirmou Petiti (2009), ela, por vezes, também pode suscitar medos e resistências que encontram representação na seguinte voz comum: “É preciso ler”. Isso ocorre sobremaneira com a leitura da literatura. Isso ocorre, sobretudo, na escola.

A abordagem dispensada à literatura em sala de aula, por vezes, assume caminhos que distanciam o aluno de uma efetiva formação leitora. Há uma voz comum em vários estudos sobre a escassez de contato em ter leitor e obra que só aumenta à medida que os alunos avançam nas séries da educação básica. Outro dizer recorrente aponta a ênfase no viés historiográfico e canônico, ou seja, o conteúdo pauta-se pela explanação das escolas literárias e em sua periodização, incluindo principais autores e obras. Esses dizeres ainda recorrentes serão discutidos na próxima subseção, que se propõe a pensar a questão central deste estudo: o duplo modo de o professor se relacionar com a leitura, incluindo a leitura literária, seja como leitor, seja como mediador na escola.

***“Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional”<sup>13</sup>***

Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças. (QUEIRÓS, 1999, p. 23)

No trabalho com a linguagem na escola, a formação do leitor é uma questão fulcral. Ainda que se reconheça que cabe à escola a responsabilidade maior pela formação de sujeitos leitores críticos e autônomos, quase sempre é o professor de língua portuguesa que é visto como o principal agente executor desse projeto e sobre ele recai a responsabilidade por implementar uma prática pedagógica que vise ao desenvolvimento progressivo da competência linguístico-discursiva, princípio fundamental para as múltiplas atuações sociais de seus alunos.

Mas, para tornar seus alunos leitores, o próprio professor precisa ter uma relação estreita com a linguagem, entendida aqui como um processo de interação dialógico, social e histórico. (BAKHTIN, 1986; ORLANDI, 2005a) Ele precisa ser sujeito da leitura – e da escrita, claro! –, uma prática sociocultural. Ser sujeito da leitura implica pensar na dupla relação que o professor mantém com o ato de ler: de trabalho e de vida. Silva (2009, p. 23) define bem esse aspecto constitutivo da identidade docente:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma ‘forma

---

13 O título é o recorte de um excerto de autoria de Ezequiel Theodoro da Silva (2009), presente no interior da citação com recuo, que aparece na página a seguir.

de ser e de existir'. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar. (SILVA, 2009, p. 23, grifo do autor)

Reconhecendo e concordando com o entrelaçamento indissociável desses aspectos sobre a relação que tem o professor com a leitura – o professor-leitor e o professor formador de leitores na escola –, torna-se necessário remeter a discussão aos dois vieses. Assim, inicio por um dos polos, *o do professor como profissional da leitura, responsável pela formação de leitores*, e o faço retomando o contexto, as inqueitações que deram origem a este livro, ou seja, os alunos da graduação em letras em situações de início à docência (estágio), observando e vivenciando, como professor, aulas de língua portuguesa, mais especificamente, práticas pedagógicas de leitura.

Quando a concepção estruturalista da linguagem, que predominou até a década de 1960 do século XX e difundiu uma ideia de leitura como um processo de tradução do código escrito, deu lugar à visão da linguagem como um processo de interação, a partir da década de 70, como já se falou no capítulo anterior, a leitura passou a ser entendida de outra forma, como atribuição de sentidos. Essa visão da leitura começou, então, a surgir em diversos documentos oficiais, tais como os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa, e a influenciar/orientar o trabalho do professor em sala de aula.

Nesses documentos, encontramos a ideia de que, para formar leitores competentes, é preciso criar situações que permitam ao aluno refletir sobre a linguagem nos seus variados contextos de uso. Dessa forma:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 2001)

Além de figurar em documentos oficiais, essa visão que interpreta a leitura como um processo de interação também passou a ser discutida e defendida por estudiosos da área de linguagens, cujos estudos estão sedimentados pelas teorias enunciativo-discursivas. Nos estudos de Soares (1995), por exemplo, defende-se que a leitura é

Interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. (SOARES, 1995, p. 18)

Sob essa perspectiva, é possível acatar a ideia de que a leitura envolve um trabalho linguístico por parte do leitor, além de outros tipos de conhecimentos. Muito utilizada para orientar as atividades pedagógicas com compreensão de textos no contexto escolar, a acepção da linguagem como processo de interação compreende a leitura como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos, mas que também requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento discursivo”. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11)

A interação de que se fala na leitura é aquela que ocorre entre autor e leitor, sendo o texto o próprio lugar onde ela acontece. Ler,

então, não é um ato solitário, nem se resume a captar ideias daquele que escreveu, sem levar em conta as experiências do leitor. Ao contrário, envolve autor, texto, leitor e os vários mundos possíveis. Nesse ato, o leitor realiza um trabalho linguístico para compreender o texto e mobiliza, também, outros tipos de conhecimento, como o textual e o de mundo. (KLEIMAN, 1989; KOCH; ELIAS, 2010)

Entretanto, o efeito desses pressupostos não repercute de maneira objetiva e imediata no fazer pedagógico. É preciso tempo, é preciso formação para que ele aconteça. Alguns estudiosos da área de ensino de língua materna (d)enunciam a persistência de práticas pedagógicas de leitura que ainda mantêm uma perspectiva reducionista do processo de ensino e aprendizagem, limitando os objetivos a que uma compreensão mais relevante da linguagem pode levar: a de uma linguagem que existe para que os sujeitos possam interagir socialmente.

Antunes (2003) lamenta o fato de ser comum a presença de práticas de leitura na escola centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição dessas habilidades para a dimensão da interação verbal; de práticas com atividades quase sempre desvinculadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura na atualidade; de práticas puramente escolares, sem prazer nem gosto, convertida a momentos de treino e avaliação; de práticas cuja interpretação de textos se limita a recuperar os elementos literais e explícitos na superfície do texto.

Durante o período em que executei a observação participante no campo da pesquisa, vivenciei momentos de interações em classe, na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, cujo tópico central de discussão era a formação do professor de língua portuguesa alicerçada na perspectiva da linguagem como um processo interativo, social e histórico. Nesse viés, a discussão recaía sobre o(s) desafio(s) a serem enfrentados para se assumir essa concepção, de modo a implicar, repercutir nas práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Os sujeitos assumiam uma posição de descrença e um sentimento de impossibilidade de reverter o cenário desenhado por Antunes (2003) ao impacto da constatação no estágio de observação:

*Das aulas observadas, ainda não vi nada de leitura, nenhuma atividade de leitura. Estou na quinta [aula] já, mas só explicação e tarefa de gramática no quadro. Parece que a escola não quer gastar o tempo com leitura. (PFI 3)*

*Na sala que observei tem trabalho com leitura, a professora me disse que eles estão lendo O menino no espelho, de Fernando Sabino. [...]. Ela apresentou o livro pra turma, falou do autor e tudo. Mas eles não discutem o livro não, professora, não conversam sobre a história, sobre a narrativa. Ela falou que vai cobrar na prova do final da unidade. (PFI 7)*

O recorte discursivo de PFI 3 remete a uma teia discursiva já construída por diversos estudiosos do campo da formação do leitor. Primeiro, uma referência a um acontecimento frequente nas aulas de português: o de ensino das regras da gramática normativa como o principal foco do trabalho pedagógico, diminuindo-se, acentuadamente, o tempo para o trabalho com leitura e produção escrita.

Um segundo já-dito que integra essa teia discursiva remete à ideia de escola sem tempo para a leitura, ou, como enunciou PFI 3,

*parece que a escola não quer gastar o tempo com leitura. (PFI 3)*

Em PFI 7, vê-se um dissenso. Apesar de materializar linguisticamente que na escola em que fez a observação “tem trabalho com a leitura”, em tese, o que ocorre é a prática de leitura feita com a finalidade da avaliação, visão diagnóstica igualmente constatada por Antunes (2003) e Geraldi (2001).

No que se refere às atividades com a leitura literária, Lajolo (2001) também faz constatações que devemos buscar enfrentar na formação do professor. Segundo a autora, ainda ocorrem, com frequência, práticas que consideram o texto literário como algo “sagrado”, ao alcance

do entendimento apenas do professor e dos manuais de respostas de livros didáticos, e quase nunca do aluno; práticas voltadas para o amargor de tarefas, prestação de contas e obrigações por parte dos alunos, permeadas por atividades de preenchimento de fichas de leituras literárias; práticas recorrentes de estudar apenas a historiografia literária; práticas que utilizam, constantemente, livros didáticos e fragmentos de obras; e, ainda, práticas que visam apenas obter um resultado de avaliação ao final do período letivo.

Na formação do professor de língua portuguesa, as defesas incessantes perpassam a ideia de que tanto a leitura da literatura quanto o ensino da literatura devem estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados. Ao professor, cabe a responsabilidade de colaborar com os alunos visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentar leituras prontas.

É preciso que, antes de a formalização do estudo de texto passar por vias teóricas, as ações do professor propiciem aos alunos a vivência de muitas obras para que estas possam preencher os esquemas conceituais. Zilberman e Silva (1995) propõem que o professor faça da literatura não um objeto de estudo, mas um instrumento com o qual a escola finalmente aprenda a ler, pois, de outra forma, o que existirá é a mesma sacralização do texto literário.

Refletir sobre a possibilidade de reformulação dos modelos cristalizados de escolarização dos saberes não pressupõe a exclusão da literatura enquanto disciplina. Ao contrário, o cerne da questão reside em se pensar exatamente na forma como é feito esse processo de escolarização, conforme discute Soares (2006), na obra *A escolarização da leitura literária*. Assim a autora o explica:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de 'saberes escolares', que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, me-

todologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2006, p. 20)

De acordo com a autora, por vezes, o termo escolarização é entendido em sentido pejorativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes ou produção cultural. Entretanto, se ele é pensado com relação ao processo de escolarização da criança ou jovem, o sentido passa a ser positivo. Por esse motivo, ela alerta para a equivocada atribuição pejorativa ao termo, dizendo ser a escolarização a própria essência da escola:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura [...], ao se tornar 'saber escolar', se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2006, p. 21, grifo da autora)

À medida que os sujeitos da pesquisa propunham, na aula, sobre possibilidades pedagógicas diferentes daquela constatada com o romance de Fernando Sabino, reflexões sobre a leitura como conduta profissional, sobre a leitura como identidade do trabalho docente eram formuladas, reorganizadas. Uma das defesas feitas na disciplina foi sobre como é imprescindível que o professor se mostre um leitor voraz e familiarizado com a leitura – e com a leitura literária –, uma vez que a sua atuação e motivação será a ponte que facultará a aproximação dos alunos aos livros e a outras leituras.

É indispensável que ele seja um leitor, um bom leitor, que tenha uma rica bagagem de leitura. Tomados como padrão de identificação, os professores leitores, pela simples revelação, na prática, de que os livros ocupam um lugar de destaque em sua vida, poderão estimular a formação de outros leitores efetivos, críticos, sensíveis, autônomos.

Ao passo que constata, (d)enunciam, os estudiosos da área também ressaltam as metodologias para não se perder de vista um trabalho mais produtivo com a leitura na escola, colocando-a “como ato interlocutivo, dialógico, como produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê”, conforme defendem Rojo e Jurado (2006, p. 39).

Kleiman (1989) propõe que o trabalho com a leitura envolva diferentes processos e estratégias, e que o professor tenha como um de seus objetivos desenvolver a capacidade de processamento e de memória do aluno, por meio de atividades metacognitivas, tais como formulação de hipóteses na leitura; tomada de conhecimento, antecipadamente, de quais serão os objetivos específicos da uma dada leitura, ou seja, mostrar ao aluno com que finalidade o texto será lido; proposição de atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição e a autoindagação sejam centrais.

Já Antunes (2003) recomenda que não se perca de vista a tríplice função da leitura em sala de aula, pois lê-se para ampliar o repertório de informações e ter acesso ao conhecimento; lê-se para experimentar o prazer estético, o deleite, o gosto pela leitura; e lê-se para acessar as especificidades da escrita. Entre os princípios pedagógicos defendidos pela autora figuram defesas por uma prática de leitura de textos literários e não literários, autênticos, ou seja, com função comunicativa, interativa; por uma prática motivada e crítica, que vise à dimensão global de textos diversificados, pertencentes a vários tipos e gêneros; por uma prática em que a leitura seja vinculada às condições de produção do texto; e, também, que sejam realizadas práticas de leitura por prazer, sem qualquer tipo de cobrança posterior.

Lajolo (2001) propõe que não se exclua por completo aqueles encaminhamentos metodológicos considerados tradicionais, como: a) a inscrição do texto na época de sua produção, o que permite ao aluno um acesso à historicidade à qual a obra literária está inserida à revelia ou não do autor; b) a inscrição, no texto, de alguns dos

principais juízos críticos acumulados sobre ele, pois isso ajuda o aluno a entender as especificidades da instituição literária composta, inclusive, de textos inspirados em um dado texto literário; c) a inscrição do e no texto no e do cotidiano do aluno. Contudo, a autora reforça que esses não devem ser “os únicos”.

As propostas de Soares (1995) apontam para a realização do processo de escolarização dos textos ou de qualquer conhecimento como um processo natural da escola, desde que o professor esteja preparado para fazê-la com qualidade. Para autora, na leitura do texto literário, muitas vezes a preocupação não é com a fruição ou com a apreciação estética, mas com o ensino das características presentes na obra, ligadas à escola literária ou às figuras de linguagem que possam ter sido usadas pelo autor. Contudo, ensinar técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais.

Muniz (1999; 2000), movida pela questão – existe a possibilidade de que uma pedagogia da leitura incorpore a noção de prazer? – defende, em seus estudos, a pedagogia do desejo de ler e argumenta que, ao professor de leitura cabe, entre outras posturas, realizar uma escuta, que, sendo necessária em todos os momentos, pode ser a única possibilidade de favorecer a interação do aluno com o texto, pela via do seu inconsciente, com a expectativa da conscientização pelo mesmo.

Nesse sentido, o professor pode e deve fazer sempre e cada vez mais e mais ofertas de leituras que atendam às necessidades e demandas, como forma de sustentar ou contribuir para essa emergência do sujeito do desejo da leitura, pois “o movimento em leitura se faz pela troca, pela negociação, pela oferta e possível permuta de significados, que, para se dar, requer o envolvimento afetivo”. (MUNIZ, 1999, p. 63) Ao professor cabe, ainda,

Estar aberto à interlocução e, sobretudo, possibilitar ao aluno a interlocução com o texto, o que contribuirá para o enriquecimento do conhecimento de mun-

do de seus alunos, seus conhecimentos linguísticos, abrindo a possibilidade de novas demandas, às quais o professor deverá, sempre que possível, estar apto a responder ou a suscitar respostas de um outro leitor (MUNIZ, 2000, p. 14)

A autora nos chama atenção para a ideia de que, à medida que o professor desenvolve uma pedagogia do desejo de ler e uma prática de escuta às necessidades e às demandas dos alunos, não somente fazendo ofertas coerentes de leituras, mas também aceitando as ofertas de leitura feitas pelos alunos, ele consegue desenvolver um trabalho com a leitura mais significativo para a formação dos sujeitos.

Pereira; Gramacho e Beltrão (2014) também discutem propostas de mediação em estudos que divulgam rica experiência na Bahia, a partir de um projeto de extensão intitulado *Leitura Com* [...], vinculado à pesquisa denominada *Salvador Lê: Observatório de Leitura*, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (GELING), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED). As autoras ressaltam que, por meio de atividades de mediação de leitura em escolas da capital baiana, tem ocorrido ganhos como a mobilização do acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), a ampliação das capacidades leitoras dos estudantes envolvidos nas ações de leitura, além do investimento na formação de professores responsáveis pelas atividades de mediação.

O processo de formação de professores, seja no segmento inicial, seja na formação continuada, um dos pilares para o êxito de ações como as relatadas acima, é um princípio defendido nos estudos do referido grupo. Beltrão e Arapiraca (2014) discutem o quão promissor pode ser esse processo de formação docente quando o caminho trilhado passa pela literatura.

Sem a intenção de conjeturar “pilares metodológicos do educar” (BELTRÃO; ARAPIRACA, 2014), visto que a associação literatura e ensino integrou um debate há muito situado na esteira do tempo,

as autoras apresentam experiências desenvolvidas no âmbito do Programa de Formação de Professores da UFBA sob a coordenação dos grupos Formação em Exercício de Professores (FEL) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (GELING) e assim defendem uma crença:

[...] Podemos fazer anúncios de que a Literatura, sem adjetivos restritivos, afetou sua vida, sua docência. Cremos que [...] importa configurar graus crescentes de liberdade interior para que o indivíduo passe a lidar com o saber e com a trama que imprime às suas relações, se apropriando daquilo que se mostra verdadeiro em seu ser. Possibilitar a atualização de existência a cada um pode ser uma ferramenta preciosa na busca de uma educação de qualidade. O que significa dizer que, assim como cada um de nós, as Professoras não estão prontas, fechadas em seu saber e fazer. Evidentemente influenciam e são influenciadas pelo tempo e pelo espaço que as circundam. (BELTRÃO, ARAPIRACA, 2014, p. 125)

O debate formulado pelas autoras insere-se tanto no polo de discussão sobre o professor como profissional da leitura, responsável pela formação de leitores, quanto também introduz o outro aspecto que me proponho a discutir doravante. Lancemos, então, o olhar para o outro lado da relação entre professor e leitura, ou seja, “o professor como leitor”.

Entendo que o processo de mediação de leitores na educação básica, sobre o qual falei nesta subseção, pressupõe o da formação de professores. Nesse sentido, se ao professor cabe ser o mediador que vai estabelecer uma ponte entre os sujeitos e a leitura, é preciso voltar o olhar para a sua própria formação. E quem forma esse professor-leitor?

Não são poucos os interdiscursos que circulam, representando professores que saem das universidades ou que já atuam em sala como não leitores. Batista (1998), em artigo intitulado “*Os professores(as) são ‘não-leitores’?*”, recorda quatro deles: os interdiscursos da imprensa, que denunciam o baixo grau de letramento dos professores como causa da deficiência leitora, do baixo rendimento. Os das editoras, que justificam o uso do livro didático tal como são produzidos, atribuindo-se à precariedade da formação ou do exercício profissional do professor. Os interdiscursos de algumas pesquisas, cujos resultados apontam a pouca familiaridade dos professores com a leitura voltada para sua formação profissional e para o prazer. E também os interdiscursos que circulam no âmbito da formação inicial, que sinalizam a resistência à leitura de textos acadêmico-científicos ou “sistema recepcional” distinto daquele pressuposto para esses textos. (BATISTA, 1998, p. 23-25)

O cenário atual da formação de professores – formação aligeirada, aviltamento das condições de trabalho, baixos salários, políticas educacionais descontextualizadas – também é criticado por Silva (2009). Segundo o autor, esses diversos entraves fazem com que alguns sujeitos da docência iniciem a profissão sem serem leitores, ou numa condição nomeada por ele como “leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto” (SILVA, 2009, p. 23), trazendo, assim, consequências pesadas, a exemplo da dependência do livro didático, repertório restrito, entre outras.

Brito (1998), ao debater a formação do professor-leitor, apresenta a impossibilidade de se afirmar tanto que o professor é um leitor, quanto um não-leitor. Segundo ele, “mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito” (BRITO, 1998, p. 78), submetido a restrições impostas por seu perfil socioeconômico e cultural e por suas condições de trabalho. Em outro estudo, mais recente, Maria (2006) também demonstra tal preocupação, ao afirmar:

[...] Boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. Podem ter sido alunos responsáveis, por certo leram capítulos de livros, a maior parte – desgraçadamente – em forma de cópias xerográficas. Talvez até tenham lido alguns clássicos da literatura e esboçaram análises deles. Mas não se tornaram leitores. Cumpriram tarefas. Fizeram provas. Estudaram certas teorias. Mas não se tornaram leitores. (MARIA, 2016, p. 145)

Embora reconheça, em parte, o contexto desse cenário e dessas observações, compreendo que os autores citados não pretenderam fazer uma generalização. Concordo com Batista (1998), quando ele refuta os interdiscursos que representam docentes em formação e em exercício como não leitores e afirma que esses sujeitos são leitores, sim! Não se pode acatar essa representação tão polarizada, mas, talvez, aquela de “leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem”. (BATISTA, 1998, p. 27)

Dessa forma, há que se considerar que os professores em formação vivem em uma sociedade letrada e estão imersos na cultura do impresso e do virtual, fato que já os torna leitores. Eles também vivem mergulhados no espaço escolar, fazendo, portanto, uso maciço da escrita, por meio de textos de diferentes gêneros, veiculados e variados suportes. No entanto, o que ocorre é que eles vivem processos de exclusão que, por vezes, os impedem de ter inserção em práticas da cultura letrada legítima. (MARINHO, 1998)

Almeida (2001), em artigo intitulado “O professor-leitor, sua identidade e sua práxis”, concorda com essa perspectiva do sujeito que está submetido a um processo de exclusão do universo das leituras de prestígio e diz acreditar

Que as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis. (ALMEIDA, 2001, p. 119)

Essa perspectiva se tornou, inclusive, o ponto de partida para que a autora investigasse o que acontece com professores leitores não submetidos a esses processos e que apresentam familiaridade com leituras literárias, filosóficas, acadêmicas. Após escolher sujeitos que se destacavam devido à visibilidade de suas atitudes em relação às práticas de leitura em uma escola onde ela própria já havia trabalhado, e, por esse motivo, tinha trânsito livre entre os pares, Almeida (2001) concluiu que as práticas desses professores leitores constituíram-se elementos centrais de sua identidade profissional, produzindo efeitos relevantes em suas práticas profissionais.

Os sujeitos revelaram grande facilidade para transitar pelo mundo letrado e desenvolver práticas reflexivas, exibiram independência dos livros didáticos e autonomia para recriar atividades propostas, apresentaram leituras complementares para chamar a atenção dos alunos com o propósito de incluí-los na sociedade letrada.

Assim, os cursos de licenciatura precisam assumir uma formação que vise à continuidade e ampliação desse processo e não uma formação que se limite à divisão/classificação desses sujeitos como leitores ou não leitores. Importante é investigar os letramentos do professor, a partir do contexto em que suas leituras se dão, tendo em vista as necessidades atentar, investigar e buscar compreender os modos de ler desses sujeitos no passado, em sua trajetória de escolarização e em outras esferas de sua vida e proporcionar práticas de (auto)formação. O próximo capítulo apresenta os resultados encontrados nesta pesquisa.

Na esteira que segue essa defesa, é que Beltrão e Arapiraca (2014) compartilham as práticas desenvolvidas com professoras em formação no território de suas salas de aula, no desejo de que sejam disseminadas:

Algumas docentes, embora expressem um querer pertencer ao universo literário, contraditoriamente se mantêm dele afastado, muitas vezes, fechadas em certezas que não são próprias do mundo ficcional. Se não entram no jogo, se não se dispõem à Literatura, decerto não irão usufruir de tudo quanto o incommensurável mundo literário guarda em si. (BELTRÃO; ARAPIRACA, 2014, p. 125)

É preciso que durante o processo formativo seja permitido aos professores em formação inicial e – na formação continuada também –, além do fortalecimento do contato com leituras artístico-literárias, filosóficas e científicas, de modo a assegurar a participação desses profissionais na cultura letrada de prestígio, como afirmou Almeida (2001), que eles tenham oportunidade de construir suas histórias de leitor, de viver a leitura em suas vidas como uma prática emancipatória, de viver a leitura como espaço de conhecimento e experiência, para que, assim, se tornem mais autônomos e tenham condições de formar leitores.

Concordo com Kleiman (2001) quando ela sugere investigar o letramento do professor a partir do contexto em que suas leituras se dão, tendo em vista as urgências e necessidades que se apresentam em seu fazer pedagógico. Mais do que lamentar e condenar as práticas de leitura exercidas pelo futuro professor, ou por aquele que já ingressou no campo de trabalho, é necessário compreender que relações eles estabelecem com a leitura, de maneira que se possam encontrar subsídios para novas políticas de formação que levem em conta não só a ampliação das práticas de leitura

desse profissional, como também a realidade por ele vivenciada. O próximo capítulo apresenta as histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa.

## Que leitores são os futuros professores?

Entendo, neste estudo, com o apoio da AD, que a produção de narrativas sobre as histórias de leituras pelos professores de língua portuguesa em formação inicial é moldada pela forma como eles, enquanto sujeitos discursivos, produzem seus discursos e pelo modo como estes são sustentados em determinadas FD. Essa compreensão sustenta a ideia de que o caráter material do sentido dos enunciados não existe nele próprio, em uma espécie de relação transparente com a literalidade das palavras, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que emergem no processo discursivo.

Desse modo, se os discursos se constituem a partir de uma instância ideológica, pode-se afirmar que eles são governados por formações ideológicas (FI), as quais caracterizam “um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento”. (PÊCHEUX; FUCHS 1990, p. 166)

Esses pressupostos teóricos permitem o entendimento de que os sujeitos da pesquisa – os professores de língua portuguesa em formação inicial –, quando enunciam as narrativas com suas histórias de leitura, o fazem assentados em determinada posição-sujeito que, na perspectiva da AD, representa, imaginariamente, o “lugar”

em que os sujeitos estão inscritos na estrutura de uma formação social. Sob essa ótica, também é possível confirmar a relação existente entre o já-dito (interdiscurso) e o que se está dizendo naquele exato momento, em determinadas condições (intradiscurso).

Embora em todos os capítulos anteriores eu tenha dialogado com as vozes dos sujeitos, é neste capítulo analítico que sistematizo as posições-sujeito que atravessam o discurso dos professores em formação inicial, com o objetivo de compreender como o processo de formação do professor-leitor se constitui nas experiências de vida pessoais e acadêmicas.

Ao enunciar sobre suas histórias de leitura, os sujeitos o fizeram a partir de três formações discursivas dominantes, as quais emergiram da própria materialidade e se constituíram categorias de análise, conforme antecipei na página 119 deste estudo. Com base nelas, foi possível visualizar um quadro de referências de leitura dos sujeitos, as quais são provenientes de vários períodos, a partir da interação com muitas pessoas e textos que com eles se encontraram em diferentes esferas da vida: infância, adolescência, vida adulta, família, escola, universidade.

Para efeito de apresentação, relembro, aqui, as categorias de análise formuladas a partir das FD predominantes no funcionamento discursivo das narrativas dos sujeitos: a) Formação do professor-leitor: lembranças remotas, primeiras histórias; b) Narrativas de práticas de leitura na trajetória escolar; c) A leitura na universidade: como as práticas incidem na formação do professor. Os resultados de cada uma delas são analisados doravante.

### ***Formação do professor leitor: lembranças remotas, primeiras histórias***

A leitura é feita de fragmentos e alguns deles funcionam como um foco de luz sobre uma parte de nós,

obscura até esse momento. Focos de luz que vão desencadear todo um trabalho [...], às vezes muito depois da leitura. (PETIT, 2013, p. 112-113)

No quadro de referências de leitura dos professores de língua portuguesa em formação inicial (PFI), um dos aspectos que busquei investigar, por meio do procedimento da entrevista narrativa individual, diz respeito às lembranças mais remotas, às primeiras histórias que os constituem como leitores, que eles conseguiram lembrar e narrar.

Penso ser importante destacar, de início, que os momentos que antecederam essas entrevistas, em que os sujeitos ficavam a sós com a pesquisadora, foram marcados por um dizer recorrente, ilustrado por estas duas sequências:

*Minha história de leitura é muito pequena, não tenho muito pra falar. (PFI 10)*

*Professora, acho que a senhora não vai ter muita coisa minha, porque eu não tenho muita coisa pra lhe falar de minha vida leitora. (PFI 5)*

Tais dizeres me inquietaram e me levaram a pensar que em toda interação discursiva ocorre um jogo das chamadas formações imaginárias (ORLANDI, 2006a) que preside todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Esse mecanismo de antecipação realizado pelos sujeitos – já dizendo não ser leitor nem ter uma história de leitura que mereça ser contada –, que em grande parte é uma espécie de argumentação, pode significar, numa perspectiva discursiva, que eles não estavam falando para a pesquisadora, mas para uma imagem projetada socialmente de uma professora pesquisadora, que estava realizando um doutorado, portanto, com uma caminhada mais longa e que, por conta disso, supostamente, domina o tema objeto da entrevista. Para

Orlandi (2006a, p. 16), isso revela o quanto as trocas de linguagem, o discurso é “en-formado pelo imaginário”

Esses enunciados, ditos pela maior parte, minimizando suas experiências leitoras, ou não reconhecendo a existência dessas histórias, representando-se, às vezes, como não leitor, reforçam indícios de uma posição na qual os sujeitos não se autorizam como leitores. Essa representação que circula em diversos setores da sociedade, inclusive nos cursos de formação de professores, permite um contraponto com uma visão de leitor “ideal”. A busca desse modelo de verdadeiro leitor, segundo Moraes, “parece ser a de um leitor compulsivo, profissional, proficiente, diletante e, sobretudo, possuidor de objetos impressos densos, instrutivos e literários”, (MORAES, 2001, p. 217)

A disseminação dessa imagem traz algumas consequências. Primeiro, provoca uma certa desvalorização das práticas de leitura realizadas pelos sujeitos ao longo da vida, apoiadas em outros suportes, outras referências, outros modos de ler. Também alimenta a visão sobre a qual já me posicionei, apoiando-me em estudiosos como Batista (1998), Marinho e Silva (1998), de compreender a leitura de uma forma restrita, que polariza os sujeitos em leitores e não leitores, quando, na verdade, o que existem são práticas plurais de leitura. Chartier (2001) ratifica esse posicionamento, ao afirmar que “Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais, sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. (CHARTIER, 2001, p. 20)

Iniciadas as entrevistas narrativas, as lembranças mais remotas, evocadas pelos sujeitos, fizeram referência à infância, a partir da presença de narrativas orais como um dos primeiros aspectos representativos de leitura, sobretudo, para aqueles que nasceram e viveram no interior e tiveram a chance de vivenciar essa prática cultural pouco usual em cidades maiores.

Os sujeitos que viveram em ambientes rurais e interioranos citaram a presença da contação de histórias feita por adultos próximos, sobre variados temas, entre os quais histórias fantásticas com horror – casos que provocavam incredulidade na comunidade onde viviam –, casos com finais nunca solucionados, cujos personagens principais eram moradores da cidade, contos de fadas ou fantásticos, histórias de suspense ou crimes, mas também casos reais acontecidos com parentes de geração anterior e moradores já falecidos.

Essas histórias eram narradas por pai, mãe, tios ou conhecidos, em rodas de conversa na rua, na varanda ou quintal de casa e também em casa de algum parente ou amigo da família. PFI 8 e PFI 11 assim relatam sobre o reconhecimento das narrativas da tradição oral em sua formação como leitor:

*Ouvi muita história quando era menina em minha cidade, professora. Lembro de uma senhora, vizinha de rua, que ia muito lá em casa [...] ela, minha mãe e outras vizinhas e a gente, as crianças, também [ficávamos] ouvindo os casos que ela contava. A mulher sabia da história de todas as famílias, e ia puxando os antepassados até chegar bem distante [...] assim, pró, história de gente na cidade que o bisavô foi achado no mato, sabe, que era filho de índio, então os casos misturavam o presente e o passado, mas um passado distante [...] tinha muita coisa misteriosa também, como desse bebê que falei pra senhora que sobreviveu dias sozinho na mata. [...] eu acho que isso de ouvir me ajudou, sim, a gostar de histórias e gostar de ler na escola. (PFI 8)*

*Minha mãe não sabia ler nem escrever. Meu avô dizia, pró, que filha mulher dele não ia pra escola não para não aprender a escrever carta pra namorado. Mas minha mãe contava algumas histórias pra mim e meus irmãos, [somos] dez, seis homens e quatro mulheres. Eu lembro dela me ensinando cantigas, lembro cantando, lavando roupa, brincando de parlenda com a gente. Advinhas eu lembro de algumas até hoje [a aluna recita algumas que aprendeu com a mãe]*

*[...] Sim! Acho que minha mãe tem grande importância, ela é sem dúvida uma referência pra eu considerar a leitura importante, por me ajudar a ler, mesmo sem ter estudo [...]. Ela colocou todos os filhos na escola, sem ter pisado os pés em uma. Enquanto eu não fizesse as tarefas, eu não saía, porque ela falava como aquilo seria importante pra minha vida. (PFI 11)*

A princípio esquecidas, lexias como anjo, diabo, inferno, reino dos céus, feitiço, fadas, reis e padres foram se materializando no intradiscurso dos sujeitos. Os relatos permitem inferir que a escuta de narrativas orais, repetidas por adultos para crianças, ligadas ao misterioso, ao fantástico, ao lúdico, veiculada em narrativas orais, representam uma via de constituição do imaginário e de acesso ao mundo da ficção e da leitura. Abramovich reconhece muito bem, em uma prosa poética, esse poder que elas têm.

A iniciação com as maravilhanças de uma história acontece, em geral, adentrando pelos ouvidos da criança. É a voz da mãe, do avô, do tio visitante, da primeira professora que chama sussurrante para a gostosura de se embalar na lindura dum conto de fadas, num episódio da Bíblia ou na magia duma lenda, dum poema brincante, na aventura de outra criança parecida com ela [...] Se a história for acalentadamente contada o encantamento envolve abraçante e o gostinho de quero mais e mais [...] permanece marcante e marcado. Mais tarde, é o momento. (ABRAMOVICH, 1999, p. 61)

As múltiplas funções dos textos da tradição oral – explicar o mundo, proporcionar transcendência, oferecer identidade grupal, assinalar normas comportamentais, dar sentido à vida – são extremamente importantes e servem de base para a expansão da literatura em diversas manifestações, como defende Cosson, gerando uma expansão de

Gêneros inicialmente orais, depois escritos, como as gestas, as adivinhas, as lendas, as canções, os ditados, as sagas, as anedotas, as epopeias, as tragédias, as comédias, os contos, os provérbios e outros tantos modos de usar a palavra para ser apenas palavra antes ou depois de ser mundo – o que faz essa palavra se tornar literária. (COSSON, 2014, p. 11)

Outra leitura mencionada foi a da bíblia, rememorada por PFI 5, como uma das mais remotas lembranças de sua formação leitora. Durante toda a infância, em sua casa ocorriam encontros de grupos de leitura bíblica dos quais ela também participava, ouvindo adultos discutindo o evangelho e, mais tarde, lendo também. Da seguinte forma ela narra:

*[Eram] reuniões de grupo, a gente fazia a leitura bíblica e a leitura orante, a senhora conhece, professora? [era] assim [...] na bíblica, a gente lia os trechos da Bíblia, leituras grandes mesmo, íamos lendo a Bíblia todinha [...] já na orante não era apenas ler, era também conversar, refletir pra aprender a orar mais, ter sua conversa ali, séria mesmo, com Deus, sabe? A gente aprende muito, passa a orar mais inspirado, de uma forma mais bonita, o vocabulário fica mais assim [...] tudo muda. (PFI 5)*

O domínio discursivo do campo religioso é, até o momento atual da vida de PFI 5, o que mais se materializa em suas produções. Apareceu nas aulas, assim como na carta pedagógica, na entrevista narrativa, nas conversas informais. Se, na infância, ele foi o primeiro a compor a sua constituição leitora, pôde-se constatar que ele hoje entrecruza todos os outros campos de sua vida.

Na FD das primeiras e mais remotas histórias, também foram materializadas narrativas e memórias do período da adolescência. Embora o quadro de referências remeta boa parte das narrativas à escola, estou apresentando, aqui, aquelas situadas fora desse âmbito, quase nunca partilhadas no ambiente escolar e pouco

reconhecidas, até então, inclusive por eles próprios, como integrantes de suas trajetórias de leitura. As mais citadas foram leituras de histórias em quadrinhos, seguidas de almanaques, fotonovelas, revista *Capricho*, revistas de romance, como *Sabrina*, *Bianca* e *Júlia*, e os livros de Sidney Sheldon.

Essas leituras foram citadas como leituras voltadas para a fruição, para o entretenimento, sem obrigatoriedade de aprendizagem, como ocorriam com as escolares. Interessa observar que, ao enunciarem sobre elas, uma tensão se estabeleceu, pois não foram apresentadas pelos sujeitos como práticas de leitura dignas de serem registradas. “Vai colocar isso na pesquisa, professora?” ou “Ave-maria, coloque isso que eu estou falando não”, pediam, em algum momento.

A posição-sujeito assumida foi a de não reconhecimento dessas leituras como legítimas, como verdadeiras, ou seja, eram leituras sem valor social. Guedes-Pinto (2002), em pesquisa que investigou a trajetória leitora de professoras-alfabetizadoras, falou em leitura clandestina ou não-autorizadas, ao se referir a algumas leituras citadas pelas entrevistadas. Lajolo e Zilberman (1996), em análise sobre esse tipo de leitura, assim se posicionam.

As obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando eles escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, articulam-se a outras de ficção ou as conhecidas por meio da tradição oral, como as ouvidas de contadoras. O fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 227)

Segundo as autoras, com efeito, raras são as vezes em que as leituras que produzem prazer circulam em ambiente sancionado,

como a escola. Houve, contudo, quem enunciasse, em tom confessional, ter sentido esse prazer de que falam as autoras.

*Eu li tudo isso, professora, era muito bom, ô tempo bom. Eu estou dizendo isso aqui à senhora, óbvio, porque eu nunca poderia falar disso na escola, naquela época, nem contar isso como algo bom aqui, numa aula de literatura na universidade, por exemplo. Mas foram leituras [refere-se a autores como Adelaide Carraro e revistas de romance] que me deram muito prazer, que eu podia fazer sem preocupação, onde eu quisesse, da maneira que quisesse. (PFI 13)*

Ainda no espaço da clandestinidade, o trabalho da/com a memória apontou um outro tipo de leitura, realizado por algumas graduandas, a leitura de diários, que assumiu, ao que parece, um papel importante como objeto de leitura em suas vidas. Diários são objetos que muitas mulheres, quando meninas, possuem. Além de objeto de leitura, a escrita de pensamentos secretos, histórias de amor, confidências muitas vezes se transforma em espaço de refúgio. As leituras eram feitas às escondidas, nos quartos, à noite. Uma das alunas, assim enuncia acerca desse tipo de leitura:

*Leitura de diário conta pra minha história de leitura, professora? Ai, que bom, porque eu li muito diário, tive vários, uns três, acho. Escrevia de tudo, mas ninguém podia ver. Não é como essas crianças e jovens de hoje não, que publicam a vida toda na internet, nas redes sociais, eu não entendo, tudo público ali, pra quem quiser saber. Nem tem graça, nem lógica. [...] Lembrando assim, acho que foi uma das leituras mais livres que fiz, a das coisas que eu mesmo escrevi. [...] Era bom ler, mesmo se fossem coisas difíceis [...] assim [...] desabafo, sabe? Me fazia muito bem ler e reler. [no diário], falava de tudo que acontecia comigo, desde coisas de namoro e amizade até problemas, brigas de família [risos]. Mas era mais coisa boa. (PFI 7)*

Os dizeres dos sujeitos sobre esse tipo de leitura dialogam com os resultados de uma pesquisa feita por Petit (2013), em três regiões

do meio rural da França, com 50 pessoas/leitores de idades e condições sociais variadas. Ao escutá-los, a autora ficou surpresa com dois aspectos verificados: havia uma leitura do dia, útil, em que se lia para aprender – livros, enciclopédias, dicionários – e havia uma leitura da noite, secreta, discreta, que rompia com as regras, feita quando a noite caía.

Segundo Petit (2013, p. 103), era uma leitura que “alguns chamavam de a verdadeira leitura, e sobre a qual outros hesitavam em falar, por pudor, porque era muito íntima”. As práticas de leitura e os modos de ler diários íntimos e autores, como Sidney Sheldon e Adelaide Carraro, ambos citados pelos sujeitos, parecem figurar no campo das leituras clandestinas, no espaço do íntimo.

A leitura de clássicos, apesar de ter aparecido mais associada à vida escolar, foi mencionada como referência às trajetórias de leitura do período da infância e adolescência. Livros como *O pequeno príncipe*, *Senhora*, *Ubirajara*, *Vidas Secas* foram alguns dos títulos lembrados. Alguns afirmaram ter tomado de empréstimo de algum colega ou de algum vizinho, ou cogitaram que essas leituras chegaram até eles por pessoas mais velhas na família, sem muita certeza. Uma graduanda atribuiu a iniciação à leitura literária a uma amiga:

*[...] Era até um livro um pouco complicado esse que ela me deu, eu não entendia tudo que hoje entendo dele, mas me apaixonei por Vidas Secas nessa época [...]. Lembro que aí fui pegando outros, e depois me apaixonei por outros de Graciliano Ramos e fui me apaixonando pela leitura. Li Insônia, Memórias do Cárcere, Infância, São Bernardo [...] então, foi um momento que me marcou [referindo-se à sua trajetória leitora], porque eu comecei a gostar muito de literatura por causa dessa amiga minha. [...] Assim, eu já tinha lido, mas assim, era muito superficial, quem despertou mesmo foi essa minha amiga. A gente estava no ensino médio, nesse tempo, tinha uns quinze anos, acho. (PFI 3)*

Interessante observar que o papel de mediador de leitura pode ser ocupado por diversos sujeitos, seja ele um professor, um bibliotecário, um livreiro e até mesmo um amigo. É Petit quem diz que um mediador funciona como um elo entre o leitor e o objeto de leitura e “pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo”. (PETIT, 2009, p. 148)

A biblioteca como uma via de acesso à leitura, ao conhecimento, apesar de silenciada na maior parte das narrativas, apareceu em algumas. E quando surgiu, veio inscrita como um lugar prestigiado, a partir de sentidos que a enfatizaram como espaço de realização, de aproximação da leitura, ou seja, um local profícuo para se estabelecer uma relação mais autônoma com a cultura escrita e mais singular com a leitura.

*Recordo-me que quando era criança, na minha cidade não tinha biblioteca, mas há cerca de uns 17 anos foi inaugurada uma biblioteca pública, onde passei a ser leitora assídua. Chegava da escola por volta das 12h, almoçava, fazia logo o dever de casa correndo e sentava na porta da casa da minha bisavó, que ficava perto da biblioteca, e esperava abrir. Era quase um ritual e me fazia muito bem, as horas passavam e eu nem me dava conta, algumas vezes só tinha eu na sala de leitura, não lembro o primeiro livro que peguei emprestado para levar, e continuar a leitura em casa, mas sei que foi de Monteiro Lobato. Li todos dele! (PFI 3)*

Diversas são as instituições que figuram a favor da formação de uma sociedade leitora e a biblioteca é uma delas, ao lado das escolas, livrarias, editoras etc. Muitos estudos ressaltam a natureza desse espaço, o sentido de sua existência, as práticas possíveis em seu interior, colocando-o com um lugar de representação do saber e da circulação de conhecimentos históricos, literários, científicos, matemáticos, culturais. Para PFI 3, a biblioteca pública de que fala parece cumprir um de seus principais propósitos, que é o de incentivar a leitura e desenvolver a vida cultural da comunidade em

que vive e, nesse sentido, está para além de se resumir a atender alunos para pesquisas.

Entretanto, cumpre ressaltar que o estado das bibliotecas escolares do Brasil não é o desejável, o que agrava sobremaneira a possibilidade de esse espaço funcionar, de fato, como espaço de formação para uma sociedade letrada. Segundo Silva (1995, p. 82),

Além da inexistência concreta da biblioteca escolar na maioria das nossas escolas, o seu funcionamento, quando ela existe, é caracterizado por vários problemas ligados à precariedade dos recursos materiais (verbas, espaço etc.), à desqualificação dos profissionais, à pobreza do acervo, entre os mais evidentes

Nas escolas onde essa realidade é superada e a biblioteca escolar existe e funciona, o cenário pode se tornar muito favorável para que ela figure como um valioso instrumento a favor da educação e da cultura e seja uma referência insubstituível para o aluno. Se professores e bibliotecários conseguem fomentar o uso da biblioteca de forma a não minimizá-la a um mero espaço de depósito de livros, exclusivo para pesquisas escolares e até de aplicação de castigos, mas, ao contrário, utilizá-la como meio de ações e práticas culturais de leitura, muitos leitores podem ter a biblioteca como a primeira e mais importante referência de formação, como neste caso, narrado em uma carta pedagógica:

*Outro prazer incomum para minha idade era frequentar bibliotecas. Na escola desenvolvia um trabalho voluntário na biblioteca só para ficar próximo dos livros. Quando conheci a biblioteca Julieta Carteador [biblioteca da UEFS] eu nem era estudante da UEFS e nem imaginava um dia ser, virei frequentador assíduo. Lembro-me de passar tardes inteiras lendo textos de Nelson Rodrigues e me deliciando com aqueles mundos ficcionais perturbadores. 'Que imaginação dos diabos tem esse Nelson!'. (PFI 15)*

Observando as narrativas até aqui apresentadas, a formação do professor leitor se constitui, no período da infância e da adolescência, através das muitas experiências leitoras, desde as narrativas orais, citadas como primeiras lembranças representativas de práticas de leitura, passando pela leitura de revistas, livros representativos de uma literatura “de massa”, contos de fadas, romances, bíblia, diários íntimos e leitura de clássicos da literatura. O período de escolarização, que abarca a infância e adolescência, amplia o número de práticas e sobre ele passo a escrever.

### ***Narrativas de práticas de leitura na trajetória escolar***

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2001, p. 7)

Na discussão que aqui traço, reconheço que o trabalho com leitura não seja uma exclusividade da escola. É de fundamental relevância que existam políticas públicas de fomento à leitura e à escrita, além de investimento na cultura no interior das políticas educacionais. Foucambert (1989) faz essa observação ao destacar que a formação de leitores passa, também, pela ampliação de seu espectro cultural e de informações, como acesso a bibliotecas, exposições, feira de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais e de dança, entre outros.

Contudo, embora não seja tarefa exclusiva da escola, ela não pode nem deve se isentar do papel de colaboradora principal desse processo de democratização da leitura. Entre os pontos apresentados por Foucambert (1989) para se pensar a formação do leitor

na escola, está o de conferir ao aluno, antes mesmo que ele saiba ler, um *status* de leitor.

A análise das narrativas produzidas pelos sujeitos, principalmente aquelas produzidas nas entrevistas narrativas e nas cartas pedagógicas, permitiu reconstruir as trajetórias de leitura vivenciadas no período escolar e analisar como elas integram esse repertório que constituem o professor-leitor.

Dois aspectos foram constatados a partir das materialidades discursivas analisadas. O primeiro aspecto que observei foi a presença da figura do professor como mediador de leitura e um dos adultos responsáveis pela inserção positiva dos sujeitos no mundo da leitura foi mencionada em narrativas como as de PFI 14, PFI 9 e PFI 15:

*Isso me fez refletir sobre o meu primeiro contato que tive com a leitura, no ensino fundamental, quando uma professora de português me deu meu primeiro livro, Sonho de uma noite de verão, de Wilian Shakespeare. A partir dali, eu desenvolvi um prazer pela leitura que foi crescendo ao longo do ensino médio. Carrego até hoje. [...] Tornar-me uma leitora foi um ponto alto na minha vida, modificou muitas coisas, diria que a leitura me salvou de certo modo, sem ela eu não estaria aqui. Pretendo usar o exemplo da minha professora, levar pra minha sala de aula, porque da mesma forma que ganhar um livro me tocou, pode tocar algum aluno meu. Claro que o maior incentivo deve começar pela família, mas caso isso não aconteça nós devemos incentivá-los, fazer o nosso papel de professor. (PFI 14)*

*Na escola particular tínhamos um romance por unidade para ler e trabalhávamos a unidade toda com ele. Na escola pública da mesma forma, lembro que li vários clássicos da literatura, tudo isso graças ao trabalho de minhas professoras de português. Foram minhas maiores incentivadoras. (PFI 9)*

*Com 15 anos de idade, comecei a fazer teatro na escola que estudava, lá tive contato com textos de diversos dramaturgos, até autores clássicos, como Sófocles, Shakespeare, Brecht. Sempre me fascinou*

*a possibilidade de lê-los e depois dizê-los em voz alta, procurando a melhor entonação, ritmo, dicção.* (PFI 15)

Como mencionei no capítulo 4, é função essencial da escola e dos professores ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita e orientar a escolha dos materiais de leitura. Cabe, formalmente, à escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces. A escola pode e precisa trabalhar, desde as séries iniciais, com textos de diversas naturezas; que materializem o cruzamento de linguagens variadas e, evidentemente, com os textos literários, que criam a possibilidade de fazer o indivíduo explorar dimensões não usuais do imaginário coletivo e pessoal.

Como um agente escolar dos processos de mediação, o professor de língua portuguesa é visto como o principal executor do projeto de formação de leitores e produtores de texto. A figura do professor como sujeito de destaque no processo formativo é comprovada na pesquisa *Retratos de Leitura do Brasil*<sup>14</sup> realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro (IPL), teve a sua edição mais recente, a 4ª, divulgada em 2016. Na pesquisa, que define como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses – em papel, digitais ou eletrônicos e áudio livros, livros em braille e apostilas escolares –, o professor continua, ao lado da figura materna, entre aquelas que mais tem o poder de influenciar os sujeitos para que leiam.

Com relação à influência para começar a ler, 33% dos entrevistados declararam ter tido algum incentivo, sendo que a figura materna – mãe ou responsável do gênero feminino – é a maior influenciadora (11%), seguida por professores e professoras (7%). Em todas as edições anteriores, a figura do professor apareceu, sempre alternando a posição de primeiro e segundo maior influenciador

---

14 INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Pesquisa de Retratos da Leitura no Brasil. [S. L.], 2015. Divulgação da versão on line. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf). Acesso em: 6 jun. 2017

com a figura materna. Um dos sujeitos assim ressaltou a presença de uma professora de língua portuguesa como responsável por sua trajetória de leitura na escola:

*[...] É impressionante perceber o impacto que os professores, os livros, as leituras, o romance, a poesia e, sobretudo, o texto teatral, fizeram na minha trajetória. Lembro-me carinhosamente de uma professora de LP que me acompanhou durante alguns anos e é inegável a influência que ela exerceu na minha vida de leitor. Profa. Marcia sempre trabalhava com romances e fazia de uma forma estimulante que era inevitável que a turma não se interessasse para ler e discutir. Era o modo como ela apresentava as obras, eu acho. (PFI 15)*

A presença de uma professora como elemento mediador de aproximação de PFI 15 com os livros, e mais especificamente com a leitura literária, me remete à discussão feita por Petit (2009), segundo quem “os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de permanecer no mundo. Os escritores nos presenteiam como uma geografia, uma história, uma paisagem onde retomamos o fôlego”. (PETIT, 2009, p. 79)

Porém, um segundo aspecto divergente do apresentado nesta categoria de análise também se materializou nas falas dos sujeitos investigados. A escola como espaço de circulação de leituras obrigatórias, onde era preciso apenas memorizar os textos lidos e decifrar códigos –primeiros anos escolares – e também como lugar de práticas de leitura fragmentadas, voltadas para o preenchimento de roteiros ou para resolução de provas. Tais narrativas exemplificam o cenário de constatação que elenquei na seção 4.3 desta pesquisa, a partir de vários estudiosos da área de letras. PFI 1 assim conta:

*Eu tenho poucas lembranças prazerosas, marcantes de relação com a leitura na minha vida de escola [...] tão poucas que nem consigo lembrar aqui agora pra senhora. É difícil, porque eu não vivi mesmo, professora, porque das experiências mais comuns eu lembro direi-*

*tinho: eu lia na véspera de prova as coisas que escrevia no caderno [...] que mais eu lia? Eu lia os romances no ensino médio pra fazer as provas [...] eu lembro mais dessas tarefas mecânicas pedidas por meus professores. (PFI 1)*

Como já mencionei, práticas que investem na formação do leitor valorizam a leitura, o livro, não como objeto para ser guardado na estante, nem para fazer provas, mas para ser lido. Sendo seu compromisso maior formar leitores críticos, a tônica da escola precisa ser um trabalho em que a leitura figure, em um princípio primeiro, como elemento de essencial à vida humana, já que ler, como defende Manguel (2012), quase como respirar, é nossa função essencial.

É importante considerar que uma escola e um professor entusiasmado são capazes de realizar com maior eficiência a aproximação do leitor com os livros, com a leitura. Isso implica reafirmar que, para formar leitores, é preciso que o professor mediador desse processo se interesse por livros de tipos variados, que compartilhe suas descobertas e aprendizagens, que se apresente como leitor, atualizado e participante. Quando percebem o envolvimento do professor com a leitura de outra forma, não dessa forma mecanizada, narrada por PFI 1, mas de uma maneira qual ele se mostre seduzido, isso pode despertar o desejo do aluno de fazer o mesmo.

Muitas vezes, nós, professores, reclamamos do fato de nossos alunos da licenciatura chegarem à universidade sem uma bagagem leitora, sem uma prática que acreditamos que deveria ter sido construída no ensino médio. Os nossos colegas, professores do ensino médio, dizem o mesmo do segmento anterior. E, assim, repetimos, todos, um discurso circular e vicioso, sem nos darmos conta de que isso tem relação com a própria história de leitura de cada sujeito. Por isso é tão importante que as práticas de leitura realizadas em todos os segmentos de formação sejam práticas de imersão na leitura: leitura antiga, moderna, brasileira, estrangeira, infantil, adulta, literária, não literária, enfim, todas as leituras

possíveis, materializadas em diferentes linguagens. O professor, no trabalho com a leitura, segundo Neves, Souza e Schäffer (2007, p. 14)

É aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia

Na próxima categoria de análise, apresento a terceira e última FD predominante nas narrativas, aquelas ligadas ao período no qual os sujeitos da pesquisa se encontram: formando-se professor de língua portuguesa.

### ***A leitura na universidade: como as práticas incidem na formação do professor***

Ao longo da discussão sobre formação, no segundo capítulo, destaquei como elemento decisivo desse processo o fato de que o conhecimento profissional do docente não é composto apenas das teorias estudadas no curso. Com relação à leitura, para que a formação se dê com mais autonomia, é fundamental que o professor em formação tenha as práticas de leitura incorporadas à sua identidade, tanto quanto mediador de leitura quanto como sujeito leitor. Concordo com Andrade (2007, p. 11), quando ela afirma:

Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a expe-

riência docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia.

Kramer (1999) também ressalta que, sendo objetivo dos cursos de licenciatura formar o professor, torna-se premente privilegiar também, ao longo do curso, a formação do aluno-mestre como leitor. Essa observação da autora me impõe a pensar: como as práticas realizadas no âmbito dos componentes curriculares na universidade têm incidido na formação do professor-leitor? Para os futuros professores, não há dúvida quanto ao fato de que o ingresso no ensino superior alarga e modifica as experiências de leitura.

*Não tive desde a minha infância um incentivo por parte dos meus pais e familiares para ler. Esse desejo pela leitura só floresceu em mim na graduação. (PFI 1)*

*A leitura aqui na academia de certa forma abre uma visão mais crítica, porque as coisas não estão assim, não são superficiais, né? Tem os implícitos, as entrelinhas, o explícito, a gente começa a prestar mais atenção nisso [...]. (PFI 11)*

Independentemente das práticas de leituras realizadas ao longo da vida e de ser considerado ou não um bom leitor, ao adentrar na universidade, o principal tipo de leitura que aguarda os professores em formação é a leitura acadêmico-científica, fato confirmado por eles nos grupos de discussão. Isso, inclusive, provoca uma certa angústia, porque outras leituras são apagadas. Segundo eles, “os próprios professores da gente dividem as leituras em prazerosas e acadêmicas, mas só trabalham e cobram as acadêmicas” (PFI 5).

A leitura literária ou informativa livre é deixada em segundo plano em detrimento das leituras obrigatórias dos currículos. No entanto, a leitura por fruição, especialmente a leitura literária, não seria somente uma forma de sair da rotina acadêmica e tornar-se um momento de lazer. Ela, como já afirmei, constitui-se uma

maneira de entrar em contato consigo mesmo e com o próximo, proporcionando uma experiência com outras realidades possíveis.

E nós, professores formadores, que organizamos e proporcionamos a leitura nas aulas da formação inicial, temos, normalmente, um leitor projetado, idealmente concebido e sobre o qual há o trabalho de controle por parte daquele que ocupa a posição de autor dos textos acadêmico-científicos. Porém, Chartier (1999) nos adverte para o excepcional, para o leitor não previsto, aquele que se distancia do ideal, que quebra as expectativas, conquanto fez e faz uso da leitura de forma singular.

Os modos de ler o texto acadêmico-científico contém a especificidade da condição de circulação inerente ao âmbito universitário, bem distinto dos textos que circulavam na esfera escolar. Não raro, os professores formadores constatam, e aí também me incluo, que a leitura dos alunos ocorre em condições abaixo do patamar desejável. Torna-se premente, então, que a formação desse novo leitor passe a ser um dos objetivos da formação de professores, até porque a importância da leitura no interior das disciplinas é destacada, por nós, como eixo principal de trabalho.

Os dados produzidos a partir dos grupos de discussão favoreceram o conhecimento das práticas de leitura vividas pelos sujeitos na universidade e análise sobre como estas incidem na formação do professor-leitor. Do ponto de vista dos graduandos, foram narradas diversas atividades que contemplam práticas de leitura nos componentes curriculares, sobretudo com leitura científica, a mais praticada e com inúmeras finalidades. Leitura para discussão em sala, leitura com vistas à apresentação de trabalhos orais, a exemplo de seminário, e leitura para fundamentar escrita de textos foram as mais citadas. Entretanto, alguns desencontros entre as propostas de leitura solicitadas pelos professores e a execução dessas atividades foram levantadas pelos alunos.

Alguns afirmam não ficar claro para a turma o propósito de certos eventos de leitura no âmbito das disciplinas. Problemas como

falta de envolvimento do professor, falta de envolvimento da turma, não compreensão do que fora solicitado pelo professor foram citados como justificativas para essa constatação. As narrativas apontam para a interpretação de que formar o leitor na universidade não se restringe apenas a favorecer o contato com as leituras, mas ao estabelecimento de diálogos, de discussões acerca das teorias e das pesquisas de que tratam os textos acadêmicos. Entre as narrativas que explicitam não haver envolvimento por parte do professor, figura esta:

*Teve muita disciplina no curso todo que os professores passavam textos, muitos mesmo, mas não discutia nenhum em sala. Teve uma disciplina mesmo, semestre passado, que a professora indicava vários textos sobre um assunto. Mas no dia marcado ela mesmo falava, do jeito dela, sobre os textos. Talvez nossa interpretação não fosse correta, sabe? Eu acho [...] A turma depois de um tempo passou a nem ler mais, porque ela não perguntava se a gente tinha lido. Ela dominava o assunto, claro, era a professora, né? Então a aula era baseada na visão dela mesmo, na leitura dela [referindo-se à professora]. (PFI 6)*

A proposta de diversificar a quantidade de textos de autores diferentes é muito interessante, pois é possível conhecer vários pontos de vista sobre um determinado tema. Contudo, é interessante que nós, professores, firmemos o acordo estabelecido, o de discutir os textos indicados e considerar as leituras feitas pelos alunos, pois é nessa interação com professor, texto e alunos que o professor se forma.

No âmbito universitário, as bibliografias das disciplinas são tão amplas que os alunos – e também os professores formadores – praticam, segundo Colomer (2007), uma leitura rápida de capítulos, artigos, fragmentos e sínteses divulgadoras, mais do que uma leitura reflexiva de livros complexos e de obras que constituem as fontes primeiras da disciplina. Em um curso de licenciatura em Letras

Vernáculos, em que o trabalho com literatura constitui objeto de estudo, é preciso fazer valer o poder desta como inevitável para a construção social do indivíduo e da coletividade. Segundo a autora,

[...] O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual constroem e negociam valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (COLOMER, 2007, p. 27)

Um contraponto face a esse exemplo mostra uma mediação que corre por outro caminho, como se vê nestas duas sequências discursivas:

*Nessas aulas era muito bom, porque existia diálogo mesmo, diálogo de verdade. A professora ia trazendo as partes do texto, a gente trazia outras e a discussão ia fluindo. Lemos vários textos que ela passou. Claro que tinha os dias de aula expositiva, quando ela [a professora] precisava trabalhar um tema mais novo. Mas depois, nas aulas seguintes, a gente discutia os textos lidos. (PFI 8)*

*Aquela disciplina, gente, vocês lembram? [fala olhando para turma, no decorrer do grupo de discussão]. Era interessante, porque as leituras eram apresentadas, e a turma podia escolher o que queria ler [...] Dava pra notar o prazer da professora falando das obras, isso acaba despertando na gente também a leitura. (PFI 4)*

Foi possível perceber que as práticas de leitura no âmbito universitário são variadas e, quando mencionadas pelos graduandos, o envolvimento do professor ocorreu em quantidade maior. Pelo contraponto estabelecido, é notório que o professor exerce no ensino superior, assim como na educação básica, uma interferência contundente como mediador no processo de formação dos leitores.

As narrativas mostraram, em maior número, a importância do envolvimento do professor e como este influencia em suas práticas.

De acordo com Petit, um mediador funciona como um elo entre o leitor e o objeto de leitura e “pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo”. (PETIT, 2009, p. 148) Para a autora, nas pesquisas que desenvolveu os professores e, mais frequentemente, bibliotecários foram apontados como os principais mediadores. No caso dos professores, chamou a atenção um fato: mesmo muito críticos em relação ao sistema escolar, os jovens sempre lembravam um professor singular, que transmitia sua paixão por um livro, seu desejo de ler, fazendo-os, inclusive, gostar de ler textos difíceis.

Apesar de a leitura acadêmico-científica ter sido a mais apontada, a leitura literária também emergiu nos dizeres, por ser uma das materialidades da linguagem com a qual o professor de língua portuguesa opera: a palavra literária. Ao longo do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, uma das formas de contato com a literatura ocorre através das disciplinas Teoria da literatura, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa. Estudos de Literatura comparada, Literatura Popular, Literatura de origem africana, bem como estudos que operam na interface literatura e ensino não figuram no currículo.

No âmbito das disciplinas existentes na UEFS, o olhar lançado para a literatura não ocorre com a finalidade de realizar práticas de leitura visando ao aumento do repertório leitor, nem com vistas à discussão sobre o ensino. Ao contrário, a prática realizada é assim descrita:

*Primeiro, que nem dá tempo. [...] Nunca li um livro completo nas disciplinas de Literatura Brasileira não, não dá tempo não, professora. Eu li mesmo as apostilas sobre Crítica Literária o semestre inteiro em uma (disciplina); na outra (disciplina) tínhamos que trabalhar com roteiros de leitura. Leitura daquela livre mesmo não tem não. (PFI 8)*

*Agora tem uma coisa que sinto falta. Sinto falta de uma disciplina que escolha um livro, que venha pra sala discutir o livro, que cada um pudesse falar do livro, não só pra prova, mas pra ler e discutir livre sabe? (PFI 13)*

Grande parte dos argumentos e justificativas para não se ler literatura deve-se à falta de tempo, uma vez que o fator determinante para que os sujeitos escolham uma leitura como atividade de fruição reside na demanda existente que eles têm das disciplinas, que “roubam” o tempo para as leituras representadas como mais necessárias para a formação.

Os sujeitos da pesquisa também produziram narrativas de cunho autoavaliativo, a partir das quais assumiam a responsabilidade pelas dificuldades vivenciadas nos eventos de leitura na academia. Ao mesmo tempo em que apontavam a fala de envolvimento da turma como problema, diziam da necessidade de assumirem, eles próprios, posturas de leitores mais ativos, capazes de gerenciar suas leituras, selecionando leituras outras bem como leituras obrigatórias do curso, sem a regulação do sujeito professor. O dizer de PFI 7, grávida na ocasião do último ano do curso, parece ilustrar bem esses aspectos:

*Eu até dizia que quando estivesse grávida iria ler pra meu filho na barriga todos os dias, mas nunca cumpri isso, acredita? Eu tenho uma pasta em casa com os textos do semestre, antes ela não ficava cheia, mas agora eu fico nervosa só de olhar pra essa pasta, porque a pasta está tão cheia, tão cheia, ou seja, professora [...] eu não estou conseguindo ler nada. Eu não leio pra mim, não tenho tempo de ler pra meu filho, nem consigo ler os [textos/leituras] da universidade. (PFI 7)*

Como contraponto, há aqueles sujeitos no curso que apresentam uma maior autonomia em relação às próprias leituras, aos seus desejos de leitor, revelando um amadurecimento na administração de quesitos como o tempo e o reconhecimento de sua trajetória leitora. Os dizeres de PFI 4 e PFI 15 assim veiculam esses sentidos:

*Nos livros encontrei a minha identidade, o meu propósito e a minha vocação. Quando entrei na UEFS já era uma leitora de carteirinha, eu lia de tudo, dos clássicos aos romances de banca de revista. Minha matéria favorita era Literatura e eu podia passar horas, sentada, lendo um livro. (PFI 4)*

*Eu discordo um pouco dessa fala de vocês [referindo-se aos colegas de sala, durante um grupo de discussão]. Uns trinta livros, professora, eu já li este ano. [...]. Eu sinto falta é de colegas que leem pra discutir. Uma colega que agora foi pra SP, a gente marcava pra tomar uma cerveja e sentava lá no Feira VI pra ler Nelson Rodrigues, Shakespeare, ler peças, sabe? [...]. Sobre o tempo, depende de otimizar o tempo. Poesia, por exemplo [...] às vezes leio cinco ou seis quando vou deitar, um livrinho de poesia a gente lê num instante. (PFI 15)*

A abordagem discursiva permitiu verificar, nesta categoria que analisa como as práticas de leitura na universidade incidem na formação do professor-leitor, o quão necessário se faz que tanto os professores formadores analisem e avaliem as práticas de leitura que planejam e operacionalizam em suas disciplinas, quanto os professores em formação inicial percebam que assumir e integrar o processo de (auto)formação é condição *sine qua non* para a formação do professor que se pretende leitor produtivo e ativo.



**“O que te escrevo é um ‘isto’. não vai parar:  
continua.”<sup>15</sup>**

*Não sei se deitando dados. Se chega a qualquer conclusão.*

*(Álvaro de Campos, 1935)*

Ao começar este texto, confidenciei ao leitor o quão difícil foi escolher as primeiras palavras da escrita, resultantes de um estudo, tarefa que se executa em uma longa caminhada de pesquisa, com momentos felizes, de grandes descobertas, mas também com outros pesados, difíceis, solitários. Desejei ter, naquela ocasião, uma casa de palavras, igual a de Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços* (2003), para escolher as melhores e mais completas palavras e contar as histórias a que me propus dizer.

Todavia, a incompletude é constitutiva da linguagem (ORLANDI, 2005a) e nós, sujeitos, assim como a língua é sujeita a equívocos e a falhas, também o somos, afinal, “nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados”, adverte-nos Orlandi. (2005a, p. 37)

Isso, de certo modo, me traz um pouco de força para enunciar que não tenho conclusões prontas, acabadas sobre o que investi-guei. Ao contrário, ao mergulhar no tema pesquisado, posso afirmar que os achados são apenas um “isto”, uma pequena contribuição no

---

15 LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a. p. 95.

universo de estudos que opera na interface linguagem e educação e se debruça sobre a formação do professor de língua portuguesa como professor-leitor.

As respostas que encontrei, as perguntas que ficaram sem respostas, as outras tantas perguntas que precisei fazer durante o percurso, os saberes que (des)construí, ao longo do tempo de imersão no campo e de escrita, me permitem dizer que este estudo “não vai parar: continua”. (LISPECTOR, 1998a, p. 95) Continua no meu fazer pedagógico na UEFS; nos desdobramentos da pesquisa; na formação de outros professores de língua portuguesa.

O objetivo do estudo foi analisar as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, a fim de compreender como o processo de formação do professor-leitor se constitui nas experiências de vida pessoais e acadêmicas. Inscrita em um campo que buscou entrecruzar dois eixos – formação e leitura –, a pesquisa conheceu as histórias de leitura desses sujeitos e buscou compreender como estas, os têm constituído como leitores, a partir de diferentes histórias e épocas, e lançou olhares sobre os processos de formação e autoformação de professores leitores.

Conhecê-los e refletir sobre esses processos me permitiu desvelar inúmeros elementos que compõem o agir do professor, a forma como ele organiza suas ideias, como reconstrói suas experiências. Concordo com Moraes (2001, p. 183) quanto ao seguinte argumento:

Quando conta a sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso, passa também a redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essas histórias.

Penso que incluir essa perspectiva no processo de formação inicial de professores é de suma importância. Uma narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, vai além disso, à medida que permite uma tomada reflexiva a respeito dos fatos que foram

constitutivos para a formação. Todos os sujeitos da pesquisa, ora como narrador, ora como ouvintes, são alvos desse processo formativo. O primeiro, porque relata, avalia, reaprende com o vivido; o segundo, porque, ao ouvir e tomar conhecimento da outra história, apreende com as experiências relatadas e estabelece um entrecruzamento com elas.

Como professora e pesquisadora, afirmo que trabalhar com narrativas provocou em mim, também, um movimento de interrogar-me sobre o meu próprio percurso formativo, minha própria história de leitura e o que tenho feito como docente para a formação de professores de língua portuguesa leitores.

Uma das primeiras questões que se apresenta quando se decide trabalhar com narrativas, tanto em pesquisa quanto em situações de ensino, é a da perspectiva de que elas constituem a mais fidedigna descrição dos fatos e que, dessa maneira, seriam capazes de “garantir” consistência aos fatos. Ao optar por encará-las como produções discursivas, isso deixa de ser visto como um problema e passa a ser compreendido como manifestações de linguagem que representam uma dada realidade produzida pelos sujeitos, quando eles se encaixam em uma determinada posição-lugar discursivo.

Se, durante a narrativa, o sujeito suprime episódios, nega outros, lembra alguns, silencia sobre outros tantos, tudo isso produz significados, e o que pode parecer contradição está ali, em verdade, reclamando sentidos que ao analista resta transformar em gestos de interpretação. Quando o sujeito narra os fatos por ele vividos e reconstrói a trajetória percorrida, há que se compreender que a narrativa não constitui a verdade literal dos fatos, mas uma representação que deles o sujeito produz.

As narrativas (auto)biográficas e de formação funcionaram, portanto, como um importante dispositivo reflexivo na formação docente. Analisá-las é também se inserir num movimento de valorização da dimensão histórica e social da pessoa do professor em formação, é defender a necessidade de se propiciar ocasiões

de ressignificação de sua história leitora e de reconfiguração da formação pessoal e profissional.

Retomando as questões de investigação da pesquisa, a primeira formulada foi: O que revelam as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFES? Sobre essa indagação, constatei que os professores de língua portuguesa em formação inicial são sujeitos leitores, sim. Essa resposta funciona como um contra-discurso à própria visão dos sujeitos, que, por vezes, não se reconhecem como leitores, e à visão ainda disseminada no âmbito da academia de que os alunos de letras não leem.

É possível formular que os graduandos são leitores constituídos por diferentes histórias e práticas de leitura heterogêneas, realizadas ao longo da vida e após o ingresso no curso de licenciatura em Letras Vernáculas. Reconhecer essa heterogeneidade de trajetórias de leitura que constituem o perfil leitor real do aluno de letras é o primeiro passo necessário, uma vez que é importante conhecer os percursos por eles vividos, as singularidades para, em seguida, ampliar as práticas existentes no processo de formação inicial, visando à constituição do professor-leitor.

A partir dessa constatação, reafirmo a crença na ideia de que a leitura é um direito de todos e que, para tornar um sujeito cada vez mais leitor, ampliando suas bases, é fundamental proporcionar-lhe diferentes oportunidades ao longo de toda sua vida. Se um professor chega à etapa de formação inicial com o que Silva (2009, p. 34) chama de alguns “vazios de leitura” no seu repertório – e eu, aqui, acrescento, vazios devidos aos processos de exclusão a que são submetidos aqueles que optam pelos cursos de licenciatura –, torna-se necessário favorecer práticas que alimentem esse esteio, de modo que o professor-leitor possa formar-se/ampliar sua trajetória leitora e tenha condições de entusiasmar seus futuros alunos. Sendo esse um processo de uma vida inteira, a formação inicial não pode se isentar desse compromisso: o de formar o professor-leitor.

As respostas encontradas que dialogaram com a segunda questão da pesquisa – Como essas experiências de leitura, vividas por esses professores em formação inicial em tempos e espaços diversos de sua vida, relacionam-se com a constituição desses sujeitos como professores leitores? – me permitem afirmar, primeiro, que a constituição de sujeitos leitores e suas histórias pessoais de leituras são afetadas: a) pelo contexto social, histórico, cultural e econômico do país em que vivemos e, desse modo, apresentam variações que se vinculam a diferentes formas de inserção no mundo letrado; b) são afetadas pelos processos de formação a que esses sujeitos são submetidos, ao longo de sua vida escolar e de sua formação na academia.

Após o reconhecimento desse quadro sociocultural, o qual é responsável por processos de exclusão do professor de cenários e práticas prestigiadas de leitura, torna-se de fundamental importância implementar esforços de valorização das práticas reais, heterogêneas e plurais, parando de apontá-las como inválidas, segundo os modelos acadêmicos, para investir em práticas, ações e currículo que valorizem e pensem na leitura como cerne da identidade docente de tal modo que ela passe a ser objeto da formação do professor-leitor nos cursos de licenciatura, com especial ênfase nos de letras.

Ao retomar a terceira e última questão de investigação – Que significados de professor-leitor e de mediação de leitura no contexto escolar reverberam nas narrativas produzidas pelos futuros professores de língua portuguesa? –, é possível afirmar que, lamentavelmente, os sujeitos da pesquisa revelaram, em suas narrativas, que não se reconhecem como leitor nem se sentem preparados para exercer a função de professores de língua portuguesa e, conseqüentemente, de professores de leitura. Esses sujeitos não perceberam, inicialmente, que um professor, assim como todo leitor, se faz com muitas histórias, histórias esquecidas na memória, histórias advindas de práticas em que pese a diversidade – diversidade

de tipos e gêneros textuais, diversidade de autores, diversidade de suportes, diversidade de épocas.

Os encontros realizados para produção de dados, por meio de entrevistas narrativas e grupos de discussão, e a produção escrita de cartas pedagógicas tiveram a intenção de se constituírem, além de procedimentos de pesquisa, dispositivos de formação para os sujeitos. O intuito era que esses procedimentos/dispositivos favorecessem exercícios de (auto)reconhecimento e fizessem os graduandos voltar o olhar para as experiências leitoras vivenciadas ao longo de suas vidas, percebendo-as como relevantes para a constituição de sua identidade profissional, afinal, tais experiências se vinculam e produzem efeitos significativos no desempenho e no processo de formação de leitores, refletindo-se, portanto, diretamente, em sua práxis de início à docência.

O conjunto de princípios aqui defendidos, sendo o principal deles a necessidade de um maior investimento e compromisso dos cursos de licenciatura em letras com a formação do professor de língua portuguesa como professor-leitor, exige que alguns compromissos sejam assumidos por mim, na condição de professora formadora e sujeito da realidade investigada, e pela instituição onde a pesquisa ocorreu, uma universidade pública que busca cotidianamente realizar um trabalho articulado de ensino, pesquisa e extensão, voltado para o avanço social, intelectual, econômico e cultural de uma região.

Nesse sentido, há muitas ações pós-pesquisa. Socialização dos resultados, debates sobre o currículo-formação, autoavaliação e redimensionamento, junto aos professores formadores das práticas implementadas no processo de formação de futuros professores, bem como das produções de atividades e materiais didáticos referentes ao processo de formação do leitor na educação básica são apenas algumas. A criação de espaços no interior do ensino, da pesquisa e da extensão que visem ao preenchimento das faltas constatadas no estudo e à formação do professor-leitor, ou seja,

uns espaços onde as leituras de fruição, as leituras literárias, as leituras informativas, ausentes no contexto familiar, escolar e acadêmico, também são relevantes, a fim de que possam ser trabalhadas com a mesma importância que atribuímos às leituras científicas, criando, dessa forma, oportunidades de ampliação do repertório leitor dos futuros professores de língua portuguesa.

Ao planejar essa ação, lembrei-me de Fany Abramovich, quando ela de certa forma responde àquela pergunta-guia que formulei no quarto capítulo deste estudo: Ler: a que será que se destina?

Leitura é embriaguez, volúpia, fissuração, mergulho vital e empurrante, queixo caído com o inesperado, surpresa da descoberta de um jeito de ser que nem sabia que podia se ter, emoção escorregando pelos poros, suspiros com a poetura [...] Sem nenhuma cobrança que não as próprias. Sem fichas pra responder, sem prova pra checar se cada detalhe desimportante foi atentamente observado, sem mês determinado para ficar acompanhado daquele volume e não de outro muito mais cobiçado e desejado. (ABRAMOVICH, 1999, p. 63)

É desse espaço, é dessa leitura que os sujeitos da pesquisa sentem falta – sentiram uma vida inteira. Acredito que a formação inicial pode viabilizar, seja em caráter extensionista, seja no interior do curso, em disciplinas optativas, esse espaço ideal para fazer valer a defesa, com a qual concordo efusivamente, de Abramovich (2009, p. 64), para quem “leitura é paixão, é entrega, tem que ser feita com tesão, com ímpeto, com garra. De quem lê e de quem indica. Com trocas saboreadas e não com perguntas fechadas e sem espaço para opinião própria, pensada, sentida, vivida. Senão, é só pura obrigação. E aí, como tudo o mais na vida, não vale a pena. Mesmo”.

Por fim, sigamos com o desejo e a vontade de implementar essas e outras ações, não sozinha, mas ao lado de profissionais parceiros

de trabalho que queiram sonhar e acreditar na urgência e necessidade de investir mais no processo de formação leitora dos alunos de letras, nossos futuros colegas de profissão e, por conseguinte, na formação de gerações de leitores que eles formarão.

Sei que esses colegas são muitos. Alguns passarão pelo nosso caminho, tentando atravancar, dirão que esse é um cenário difícil de mudar; pessimistas dirão que é uma utopia revertê-lo. A esses, responderei com o que disse Eduardo Galeano em uma entrevista sobre o direito que temos de sonhar, o direito ao delírio<sup>16</sup>, ao relembrar sua participação e a de um amigo, o cineasta argentino Fernando Birri, em uma palestra para estudantes em Cartagena das Índias. Indagados sobre para que serve a utopia, o amigo de Galeano assim respondeu, deixando-o maravilhado: “A utopia está lá no horizonte. Sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho dez passos, ela se afasta dez passos. Quanto mais eu buscá-la, menos eu a alcançarei, porque ela vai se afastando à medida que me aproximo. Então, para que serve a utopia? A utopia serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Seguirei, portanto, caminhando!

---

16 GALEANO, Eduardo. Entrevista para que serve a utopia? [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iq10aKuzs>. Acesso em: 1 set. 2019.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. [A iniciação com as maravilhanças de uma história]. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 61-64.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN Ângela (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 115-136.

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 20 ago 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/destaques/para-drummond>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ANDRADE, Ludmila Thomé. *Professores leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaço Afonso. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínou). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARREIRO, Iraíde Marques de Ferreira; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? *In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (org.). Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-60.

BATISTA, Syluia Helena Souza da Silva Batista. Formação. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. FAZENDA, Ivani Catani Arantes. (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire; ARAPIRACA, Mary de Andrade. Literatura na formação de professoras: presente! *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 117-127, jan./jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe a causalidade do provável. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-126.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 fev. 2017.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 61-78.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)\*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

CANDIDO, Antonio. In: A. C. R. Fester (org.). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. I. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 259-276.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

- CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In: CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações.* São Paulo: Bertrand, 1989. p. 13-28.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador.* Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1999a.
- CHARTIER, Roger. Leitura e leitores 'populares' da Renascença ao Período Clássico. *In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). História da leitura no mundo ocidental.* São Paulo: Ática, 1999b.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida.* São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COLASANTI, Marina. *A moça tecelã.* São Paulo: Global, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola.* São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTO, Mia. Rios, cobras e camisas de dormir. *In: COUTO, Mia. E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 27-32.
- COUTO, Mia. Quebrar armadilhas. *In: COUTO, Mia. E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 95-106.
- DACRUZ, Damário. Certo voo. *In: DACRUZ, Damário. (Re)sumo.* Salvador: pouso da palavra, 2008. p. 25.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012.

- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; Finger, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 77-90.
- DONATO, Maria Ermelinda. Formación. FAZENDA, Iuani Catani Arantes. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa no texto narrativo*. Tradução de Atilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 29-55.
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: UNESP, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. W. Benjamin ou a história aberta. Prefácio a W. Benjamin. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 6-19.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 11. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- GALEANO, Eduardo. *O caçador de histórias*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duetos*. 3. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura. Trajetórias da professora. *In: KLEIMAN Ângela (org.). A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; Finger, Matthias (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASLELL George. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KENSKY, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 39-51.

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

KLEIMAN Ângela (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998.

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

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. *A formação do professor e a literatura infanto-juvenil*. [S. l.], 2005. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p029-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

- LEITE, Lúgia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-132.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.
- LISPECTOR, Clarice. *Minhas queridas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MARIA, Luzia de. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* 2. ed. São Paulo: Global, 2016.
- MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

- MEIRELES, Cecília. Qualidades do professor. *In*: MEIRELES, Cecília. *Crônicas da educação*. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Disponível em: <http://www.revistapaizes.com/professor-cecilia/>. Acesso em: 17 mar. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MORAES, Ana Alcídia Araújo. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. *In*: SILVA, Lilian Lopes Martin da (org.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- MORAES, Ana Alcídia Araújo. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa. *Interface*, Botucatu, SP, v. 10, n. 19, Botucatu, jan./jun, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832006000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000100012). Acesso em: 5 jun. 2016.
- MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. *Pedagogia do desejo de ler*. 1999. 397 p. Tese (Doutorado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro. *Revista Entreideias*, Salvador, BA, n. 4, 2000. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2937/2101>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-142.
- NAVARRO, Pedro. Discurso, texto e leitura: espaço de (des)encontros do leitor. *Revista Leitura: teoria e prática*, Campinas, SP, ano 30, p. 67-76, jun., 2012.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, Antônio. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In:* NÓVOA, Antonio; FINGER; Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.
- NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In:* NÓVOA, Antonio; Finger, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91- 109.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. *In:* OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes; ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso: fato, dado, exterioridade. *In:* CASTRO, M. F. P. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 209-218.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. *In:* ORLANDI, Eni; RODRIGUES- LAGAZZI, Suzy. *Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006a. p. 11-31.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006b.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, 2011.
- PASSEGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; CONCEIÇÃO, Maria (org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 61-162.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 163-252.
- PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 311-319.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1994. p. 55-66.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PEREIRA, Joilda Albuquerque dos Santos; GRAMACHO, Regina Lúcia de Araújo; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Leitura com... crianças: a mobilização do acervo do PNBE em escolas. *Revista Linha Mestra*, São Paulo, n. 24, p. 1684-1687, jan./jul. 2014. Disponível em: [https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha\\_mestra\\_24\\_19\\_cole\\_06\\_co\\_municacoes\\_ilsa\\_josuelene.pdf](https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_06_co_municacoes_ilsa_josuelene.pdf). Acesso em: 15 set. 2019.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Fernando. *Poemas Inéditos destinados a Orfeu 3*. Prefácio de Adolfo Casais Monteiro. Editorial Inquérito: Lisboa, 1953. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gou.br/download/texto/jp000001.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PESSOA, Fernando. *Liuro de versos*. Álvaro de Campos. Edição crítica. Introdução, transcrição, organização e notas de Teresa Rita Lopes. Lisboa: Estampa, 1993. p. 214. Disponível em: <http://arquiopessoa.net/textos/3147>. Acesso em: 7 jun. 2019.

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

PETIT, MICHÈLE. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço público ao espaço privado*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PICONEZ, Stela C. B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena (org.). *Estágio e Docência*. 3. ed. São Paulo, Cortez: 2004.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. (org.). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Tradução de Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 83.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ROJO, Roxane; JURADO, Shirley. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA; Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*. UFG, ano 27, v. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTOS, Vivian Carla Calixto. Fazeres autobiográficos e cartas pessoais. *In: AMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martim. (org.). Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-62.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, António. (org.). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Don Quixote, 1992.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Waldeck Carneiro. *Miséria da biblioteca escolar.* São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. *In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K. Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.* São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura na escola e na biblioteca.* 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado de conhecimento.* Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contra-ponto. *In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Ática, 1995. p. 18-29.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2006.

SOUZA, Elizeu. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 54-66.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

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

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

	<b>Colofão</b>
Formato	140 x 220 mm
Tipografia	Adelle e Bree
Papel	Alcalino 75g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	Edufba
Acabamento	Gráfica 3
Tiragem	300 exemplares



*Formação docente, narrativas (auto)biográficas e histórias de leitura. De que maneira esses eixos se relacionam no processo de vida e formação de futuros professores, constituindo-os sujeitos leitores? Partindo do entrecruzamento desses três eixos, esta obra propõe reflexões sobre como o processo de formação do professor-leitor se constitui a partir de suas experiências de vida pessoais, acadêmicas e de início à docência. Ao tomar para análise narrativas produzidas por alunos do curso de Letras de uma universidade pública, a autora estabelece diálogo não apenas com profissionais da interface Linguagens/Educação, mas também com professores, estudantes de graduação e de pós-graduação que investigam o grande e fecundo campo da formação de professores.*

ISBN 978-65-5630-089-4



9 786556 300894