

**ENTRE TRAJETÓRIAS E
HISTÓRIAS: a
formação do
professor-leitor**

BETWEEN TRAJECTORIES AND
HISTORIES: teachers as reader
formation

ENTRE TRAJETORIAS Y HISTORIAS:
la formación del profesor-lector

**Dinéa Maria Sobral Muniz¹
Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas^{2, 3}**

RESUMO

Este estudo analisa as histórias de leitura que integram a trajetória leitora pessoal e de início à docência de graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tomadas como práticas socioculturais e eixo de conhecimento, as histórias de leitura favorecem o entendimento dos percursos de letramento do futuro professor de Língua Portuguesa. Com o objetivo de compreender como os processos de formação do professor leitor se constituem nas experiências pessoais e acadêmicas, o estudo ancora-se em dois campos teóricos, a saber, formação de professores e leitura. Os resultados apontam relevantes aspectos sobre formação do profissional de Letras, sobretudo o seu trabalho pedagógico com formação de leitores e sua própria relação com a leitura.

¹ Doutorado em Educação; Mestrado em Educação; Graduação em Letras. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. E-mail: sobraldm@ufba.br.

² Doutorado em Educação; Mestrado em Estudo de Linguagens; Graduação em Letras Vernáculas. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), membro do Núcleo de Leitura Multimeios. E-mail: fabiolasovb@gmail.com.

³ Endereço de contato das autoras (por correio): Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - CEP: 40.110 100, Salvador, Bahia, Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Histórias de leitura; Professor leitor.

ABSTRACT

This study analyzes the reading histories that integrate the personal reading trajectory and of the beginning to the teaching of undergraduate students of the Letters Course at the State University of Feira de Santana (UEFS). Taken as sociocultural practices and knowledge axis, the reading stories favor the understanding of the literacy pathways of the future Portuguese Language teacher. In order to understand how the processes of teacher training are based on personal and academic experiences, the study is anchored in two theoretical fields, namely teacher training and reading. The results of the study point to relevant aspects about the professional formation of the Literature and the heterogeneity of the reading practices that constitute it teacher as a reader.

KEYWORDS: Teacher formation; Reading histories; Teacher as reader.

RESUMEN

Este estudio analiza las historias de lectura que integran la trayectoria lectora personal y de inicio a la docencia de graduandos del curso de Licenciatura en Letras Vernáculas de la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS). Tomadas como prácticas socioculturales y eje de conocimiento, las historias de lectura favorecen el entendimiento de los itinerarios de letra del futuro profesor de Lengua Portuguesa. Con el objetivo de comprender cómo los procesos de formación del profesor lector se constituyen en las experiencias personales y académicas, el estudio se ancla en dos campos teóricos, a saber, formación de profesores y lectura. Los resultados del estudio apuntan relevantes aspectos sobre formación del profesional de Letras y la heterogeneidad de las prácticas de lectura que lo constituye como profesor lector.



revista
Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, Agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p206>

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores; Historias de lectura; Profesor lector.

Recebido em: 29.11.2017. Aceito em: 22.04.2018. Publicado em: 01.08.2018.

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).

Situando o estudo: por que investigar histórias de leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa?

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 investigações 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, mudanças vêm sendo observadas. Nos anos de 1990, André (2009) afirma que 75% (setenta e cinco) das investigações científicas nessa subárea centravam-se nos cursos de formação inicial. Já nos anos 2000, o foco dirigiu-se ao(a) professor(a), aos seus saberes, práticas, opiniões e representações, alcançando 53% do total de estudos. Surgiram, então, com mais frequência, pesquisas nas quais o professor figura como protagonista, tomando por base seus percursos formativos, sua produção de saberes, sua constituição identitária e seu crescimento pessoal/profissional, aspectos ignorados nos períodos anteriores à década de 1980 (século XX).

Essa vertente emerge no contexto brasileiro com forte influência de uma produção intelectual internacional, cujos estudos utilizam uma abordagem teórico-metodológica que se volta para a própria voz do professor, por meio da análise de suas trajetórias, de sua história de vida, e passa a considerar o quanto o modo de vida pessoal está intimamente ligado ao profissional.

O estudo que apresentamos⁴ se insere mais especificamente nessa 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. Tomamos como objeto de investigação a formação do professor de Língua Portuguesa como professor leitor. Para tanto, debruçamo-nos sobre as histórias de leitura que integram as experiências leitoras, tanto de cunho individual/pessoal quanto de início à docência, de quinze graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, durante o ano de 2016.

A investigação-formação, de caráter qualitativo, foi desenvolvida no âmbito das disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, oferecidas no último ano do curso de Letras, respectivamente, no sétimo e oitavo semestre, momento em que os graduandos vivenciam uma das etapas mais formativas do curso, o estágio curricular supervisionado.

Nesse espaço-tempo do estágio, inquietava-nos, como professoras formadoras, a ausência de mobilização ou operacionalização, no estágio, dos postulados teóricos sobre leitura, elaborados ao longo do curso, e da própria

⁴ Trata-se de um trabalho que socializa resultados de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), durante os anos de 2013 a 2017.

experiência leitora dos sujeitos em contextos pessoais e acadêmicos. Os futuros professores pareciam não se sentir aptos para mediar práticas de leitura e formar leitores na Educação Básica, mesmo sendo leitores de mundo (FREIRE, 2011), pertencentes a uma sociedade letrada, com práticas de imersão na cultura escrita, com anos de vivência escolar e, ainda, estudantes que optaram por uma licenciatura em Letras, sobre quem recai com maior ênfase a responsabilidade pela formação de leitores críticos e autônomos.

Tal contexto nos impulsionou a querer saber mais sobre quem eram eles como leitores (suas trajetórias, histórias) e a buscar respostas para a seguinte questão: como as experiências de leitura, vividas por esses futuros professores de Língua Portuguesa, em tempos e espaços diversos de sua vida, se relacionam com a constituição desses sujeitos como professores leitores?

O caminho metodológico para a fase de produção de dados da pesquisa, que ocorreu nos semestres letivos 2016.1 e 2016.2, foi tecido por meio das fontes/procedimentos observação participante, grupo de discussão, entrevista narrativa e escrita de carta pedagógica. Neste estudo, são apresentados apenas os dados produzidos a partir das entrevistas narrativas.

O movimento crescente de investigação sobre as histórias de leitura de professores – em formação e/ou em exercício – tem reforçado a pluralidade de trajetórias de letramento, principalmente das singularidades encontradas em cada história narrada. Estudos como o de Moraes (2000) e Andrade (2004) são alguns dos que tomam narrativas de professores sobre suas experiências leitoras e revelam como os percursos de letramento são heterogêneos e recebem influências de diferentes instâncias: família, comunidade, escola, universidade.

No entanto, ainda é pequeno o número de estudos que focalizam histórias de leitura, com especial atenção aos profissionais de Letras. Como a

ênfase maior tem sido na categoria profissão docente, especificidades da área de linguagens são pouco debatidas. Também existe um espaço muito pouco coberto pelos estudos de caráter (auto)biográfico: o dos cursos de formação inicial de professores. A grande seara de investigações se volta para professores que já estão no exercício efetivo da docência ou em formação continuada. Para Bueno (2010), que também observou essa lacuna, e nisso reside a importância do estudo que ora apresentamos, os trabalhos com (auto)biografia em formação inicial, ainda que em número menor, estão começando a ser empregados, “propiciando outros insights ao focalizarem, principalmente, as histórias de vida escolar e o percurso inicial de formação intelectual.” (BUENO, 2010, p. 26).

Formação e Leitura: dimensões conceituais

Defendemos, neste estudo, a ideia de que, não sendo a formação um processo neutro, é importante considerar dois aspectos nos processos formativos: o caráter da subjetividade e a necessidade de afastar as compreensões advindas das perspectivas meramente técnicas. Com relação à ausência de neutralidade, concordamos com Paulo Freire, para quem,

[...] 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).

Nesse sentido, entendemos 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, tornar-se professor. Como argumenta Freire (1996), 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.

Concordamos, também, com Garcia (1995), quando este destaca o quão importante é 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). 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.

Acrescentamos a esses conceitos de formação 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. Ao argumentar sobre a articulação entre esses três pontos, o autor destaca que “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).

Lançando o olhar para domínios mais específicos da formação dos profissionais de Letras, diversas questões nos impõem a pensar sobre a responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Letras no que diz respeito ao desempenho do futuro professor no exercício de sua profissão.

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). No entanto, nesse processo formativo, as dificuldades a serem superadas são muitas. Leite (1983) aponta uma delas:

[...] 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).

Para pensar a formação do profissional de Língua Portuguesa, seu trabalho pedagógico com a leitura e seu perfil no contexto da sociedade contemporânea, uma questão central a se observar 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.

Acreditamos ser profícua a compreensão de linguagem na perspectiva da instância dialógica, tal como postulada por Bakhtin (1986). Para o filósofo, a linguagem deve ser 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). Desse modo a palavra é um fenômeno ideológico por natureza na medida em que ela registra as menores variações das relações sociais nas situações de comunicação.

É na esteira do pensamento bakhtiniano que, assim como diversos estudiosos da área de Letras o fazem (GERALDI, 1996; ANTUNES, 2003; KOCH; ELIAS, 2010), apoiamo-nos para defender essa concepção de linguagem

ancorada na tradição interacional, dialógica da linguagem como atividade e ação no mundo. Acreditamos que, tanto na formação de professores quanto no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa na Educação Básica, é tal concepção que basilará uma questão fulcral: a formação do leitor.

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 e 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. Esse aspecto constitutivo da identidade docente é bem definido no excerto abaixo:

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 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 analisado por Silva (2009) sobre a relação que tem o professor com a leitura — o professor como leitor e o professor como formador de leitores na escola —, torna-se necessário remeter esta discussão à concepção de leitura.

Vários são os sentidos com que se pode tomar essa categoria teórica. Para Freire, 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).

Roger Chartier, ao mapear a história das práticas de leitura na França do Antigo Regime e ao discutir a leitura como uma prática cultural, na perspectiva da História Cultural, 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 já realizadas. 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. Os leitores, aliás, são muitos, cada um com sua história, suas experiências,

seus pensamentos, seus modos de ler. Acerca da diversidade de leitores existentes, Santaella 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).

Outra estudiosa com quem dialogamos para pensar uma concepção de leitura profícua é a antropóloga Michèle Petit, que 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”, a estudiosa adverte-nos:

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.

Pensem na leitura, agora, em uma perspectiva discursiva, como preconiza a Análise de Discurso francesa, fundada na conjuntura política e intelectual francesa pelo filósofo Michel Pêcheux, na década de 60 (século XX). Pensar a leitura sob a ótica desse campo disciplinar 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. Assim, “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).

A perspectiva da leitura, a partir de Pêcheux; Fuchs (1990), pressupõe que a produção de linguagem é determinada pelas condições de produção, o que implica conceber o discurso — objeto de estudo da AD francesa — 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.

As reflexões retomadas até aqui delineiam um cenário interdiscursivo que tematiza a leitura como uma prática sociocultural e uma prática que se destina à produção de sentidos. As diferentes vozes convocadas 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 país leitor.

A seguir, apresentamos alguns resultados acerca das histórias de leitura que constituem os percursos de letramento de professores de Língua Portuguesa em formação inicial. Discutimos as posições-sujeito que atravessam o discurso dos futuros professores com o objetivo de compreender como o processo de formação do professor leitor se constitui nas experiências de vida pessoais e acadêmicas.

Entre trajetórias e histórias de leitura: nas pistas do sentido

Concordamos 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.

Para analisar as narrativas sobre as histórias de leitura dos quinze graduandos de Letras Vernáculas, futuros professores de Língua Portuguesa, buscamos compreendê-las como produções discursivas e efeitos resultantes da relação entre sujeitos, a história e a língua. Para tanto, inspiramo-nos nos fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso postulados por Pêcheux; Fuchs (1990) e desenvolvidos por estudiosos brasileiros que seguem essa vertente, como Orlandi (2005; 2006).

Ao enunciar, os sujeitos o fizeram a partir de três formações discursivas dominantes, as quais emergiram do próprio corpus e se constituíram categorias de análise. A primeira, nomeada "Formação do professor leitor: lembranças remotas, primeiras histórias", apresenta as histórias de leitura vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa no período da infância e adolescência. A segunda, intitulada "Narrativas de práticas de leitura na trajetória escolar", recobre as histórias de leitura provenientes de suas vivências nesse período de educação escolar. A terceira, "A leitura na universidade: como as práticas incidem na formação do professor leitor", abarca as histórias de leitura vivenciadas no

âmbito da academia, após o ingresso dos sujeitos no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Na categoria “Formação do professor leitor: lembranças remotas, primeiras histórias”, os sujeitos narram sobre as lembranças mais remotas que conseguem recuperar sobre experiências de leitura. Enunciaram de um lugar em que reconhecem, em suas histórias, episódios que pudessem classificar como vivências de inserção cultural, as quais são de suma importância para a formação de leitores.

Referindo-se ao passado remoto, informaram não ter frequentado teatros, à exceção de um dos sujeitos, que atualmente é ator e trabalha em peças de pequeno porte em Feira de Santana, Ba. 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. Tais informações enunciadas pelos sujeitos remetem a uma memória discursiva que reconhece essas práticas culturais como práticas de leitura prestigiadas, às quais eles não tiveram acesso.

Embora a maior parte tenha dito, no início das entrevistas, que não sabiam se tinham muitas histórias de leitura para rememorar, começaram fazendo referência à presença de narrativas orais como um dos primeiros aspectos representativos de leitura, ainda que não se dessem conta dessa relação. Assim narra uma das graduandas:

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... [...] Tinha muita história de mistério também. (SA 8)

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.

As múltiplas funções dos textos da tradição oral — explicar o mundo, proporcionar transcendência, oferecer identidade grupal, assinalar normas comportamentais, dar sentido a vida — são extremamente importantes e servem de base para a expansão da literatura em diversas manifestações, como defende Cosson (2014).

Outra leitura recordada foi a da bíblia, que figurou como uma lembrança constante da infância. Além dessa, leituras variadas de histórias em quadrinhos, seguidas de almanaques, fotonovelas, revista Capricho, revistas de romance, como Sabrina, Bianca e Júlia e livros de Sidney Sheldon 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?” A posição-sujeito assumida foi a de não reconhecimento dessas leituras como legítimas, como verdadeiras, ou seja, eram leituras sem valor social. Entretanto, essas foram evocadas, em tom quase confessional, como leituras prazerosas.

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 (SA 13).

A leitura de clássicos, apesar de ter aparecido mais associada à vida escolar, também 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).

Observando as narrativas apresentadas, a formação do professor leitor se constitui, no período da infância e da adolescência, através 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.

Na segunda categoria, intitulada “Narrativas de práticas de leitura na trajetória escolar”, dois aspectos foram constatados a partir das materialidades discursivas analisadas. O primeiro diz respeito à figura do professor como mediador de leitura e um dos adultos responsáveis pela inserção positiva dos sujeitos no mundo da leitura, como se vê nesta sequência discursiva:

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. [...] (SA 14).

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 ao longo da Educação Básica e assim repetimos um discurso circular e nocivo, 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.

Acerca da terceira categoria, “A leitura na universidade: como as práticas incidem na formação do professor leitor”, destacamos, de início, que 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. Isso provoca, inclusive, provoca uma certa angustia, 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” (SA 15).

A leitura literária ou informativa livre é deixada em segundo plano em detrimento das leituras obrigatórias dos cursos. No entanto, entendemos que a leitura por fruição, especialmente a leitura literária, não configura apenas uma forma de sair da rotina acadêmica para tornar-se um momento de lazer. Ela, constitui-se uma maneira de entrar em contato consigo mesmo e com o próximo, proporcionando uma experiência com outras realidades possíveis.

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 constataam 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.

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 por eles.

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]. (SA 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.

Um contraponto face a esse exemplo mostra uma mediação que corre por outro caminho, como se vê nesta sequência discursiva:

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).

Observamos 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.

Considerações finais

Conhecer e refletir sobre as histórias de leitura de professores em formação nos possibilitou desvelar inúmeros elementos que compõem o agir docente, a forma como os professores organizam suas ideias, reconstruem suas experiências. Ao contar e rememorar suas trajetórias leitoras, os sujeitos retomam sentidos já dados e têm a possibilidade de redefini-los, reconstruí-los.

Incluir essa perspectiva no processo de formação inicial de professores é de suma importância para compreender seu percurso de letramento. 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.

Concluimos 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, reafirmamos 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.

As respostas encontradas para a questão "Como essas 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?" permitem-nos 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, e com especial ênfase, nos cursos de Letras.

Referências

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo 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, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

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.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **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, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

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

LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

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.

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.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

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.

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