

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS – ASPECTOS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Araceli Sobreira Benevides*
araceli@digicom.br

Resumo: Este artigo analisa memoriais de leitura escritos por estudantes da disciplina “Leitura”, do curso de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As reflexões baseiam-se teoricamente na importância de uma leitura reflexiva e nos estudos das histórias de vida, como dados para uma prática pedagógica reflexiva. Os dados analisam a trajetória de estudantes do curso de Letras que relatam suas experiências de leitura durante a formação docente.

Palavras-chave: Formação docente, letramento, dialogismo

Abstract: This paper is aimed at discussing what students say about their reading practice by the discipline “Leitura”, of the course of Letters, of Rio Grande do Norte State University. These reflections are theoretically based on the importance of reflexive reading and on study of histories of life, providing material for reflection of pedagogical practice. The data analysis the reading trajectories of students from Letras’s course who related their experiences during teacher’s formation.

Key Words: teacher’s formation, literacy, dialogism

1. Introdução

O presente trabalho situa-se no âmbito dos estudos mais recentes sobre o processo de reflexão na formação de professores. Entendendo reflexão não como uma mera atividade de análise técnica ou prática, e sim como uma prática que incorpora um compromisso ético e social de ações educativas e sociais mais justas e democráticas. Nessa compreensão, os professores são concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo (GARCIA, 1999). Assim, quando os professores adotam uma posição reflexiva face ao seu próprio ensino,

* Doutora em Educação pela UFRN. Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/Campus de Natal.

afastam-se das posições estáticas que costumam estar presentes nas abordagens formativas tradicionais ou tecnicistas (CONTRERAS, 2003).

Para nós, então, torna-se relevante o desenvolvimento de práticas mais reflexivas que possam provocar uma mudança qualitativa na formação do profissional de Letras e, conseqüentemente, na futura prática desse profissional. Com o intuito de analisar a formação nesse curso, lançamos um olhar detalhado para a prática da leitura existente durante os anos de formação acadêmica. Este artigo, desse modo, aborda algumas reflexões que surgiram dessa análise.

2. Por que formar professores/as reflexivos/as?

Acreditamos que a reflexão é de suma importância para a compreensão da realidade que espera o/a aluno/a de Letras quando este/a assumir uma sala de aula como professor/a de línguas. Será preciso apenas conscientizá-lo/a ou poderemos fazer alguma coisa para além dessa reflexão? Como isso se dá de fato? Para Nóvoa (1988, p.116), “a tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O saber gera-se na partilha do discurso”. Nessa obra, Nóvoa sugere uma nova epistemologia da formação, propondo que o “conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos” (Nóvoa, 1988, p.109). Para tanto, esse autor considera que o trabalho de formação pode ser elaborado com base num balanço de vida, o que seria a visão retrospectiva da formação, e não apenas com base na formação para o futuro. Ele justifica esse posicionamento, sublinhando outro fator importante na formação: a consciência contextualizada, ou seja, a situação da formação está relacionada também com as ações do presente, com as experiências e com os acontecimentos que fazem parte da trajetória de vida do sujeito aprendiz. Dessa forma, Nóvoa (1988, p.117), parte, em seus estudos, das histórias de vida ou abordagem biográfica para procurar “desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação de adultos”. Em outro trabalho, o mesmo Nóvoa (1995) sugere a criação progressiva de uma nova cultura da formação de professores, que conjugue as dimensões

coletivas para a preparação de profissionais autônomos e mais participativos na transformação das escolas.

Nesse sentido, “a busca pela reflexividade deve partir de um trabalho que seja coletivo e construído a partir do dialogismo” (BENEVIDES, 2005, p.88).

Neste trabalho, situamos a formação docente em um contexto de prática reflexiva crítica, entendendo que esse processo de construção de saberes acontece de modo articulado. Para nós, o conhecimento teórico ou científico e o conhecimento sobre os saberes da prática não podem ser tratados de modo estanque. Compreendendo os saberes docentes como

essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção. Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico (BENEVIDES, 2005, 88).

Essa forma de entender a formação reflexiva pressupõe um investimento no sujeito da aprendizagem, na percepção e análise de suas experiências, de seu saber, do contexto de onde vem e das condições de seu processo de formação.

3. A questão da leitura no curso de Letras

Na formação dos profissionais dos cursos de licenciaturas em Letras, o grande desafio que temos pela frente é o de formar professores reflexivos sobre seu papel enquanto leitores e produtores de textos diante de uma sociedade em que a leitura e a escrita, muitas vezes, não se concretizam como práticas rotineiras.

Diante da produção dos saberes lingüísticos que, nos últimos anos, surgiram em novas teorias e categorias, a formação dos professores de línguas (materna e estrangeira) viu-se defasada. Autores como Miranda (2000, p.203) ressaltam que é “preciso repensar com urgência os cursos de Letras”. Nos cursos, “os currículos e suas grades curriculares se assentam em concepções tradicionais de linguagem” (OLIVEIRA, 2003). Essas grades ainda desconhecem as

orientações contidas nos PCN a respeito do ensino da língua e das propostas existentes ali (REINALDO, 2000). Além disso, os alunos que entram nesses cursos, conforme Miranda (2000, p.203), já não são mais os mesmos alunos que apresentavam o beletismo que caracterizavam os alunos de antigamente. Essa autora ainda focaliza que, mesmo assim, os cursos de Letras continuam os mesmos.

Oliveira (2004, p.03), discutindo a formação inicial de professores de língua materna a partir de entrevistas realizadas com alunos/as do curso de Letras, ressalta que a maioria desses/as alunos/as “reconhece como disciplinas fundamentais à sua formação aquelas relacionadas à área da Lingüística e da Língua Portuguesa”. Esses estudantes ainda mencionam que desconhecem os textos integrais dos PCN, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nos níveis de Ensino Fundamental e Médio e, segundo Oliveira (2004, p.03), “o que é mais grave, não conseguem estabelecer relações entre os conteúdos neles apresentados e aqueles de sua formação”. De acordo com Oliveira (2003, p.60), isso acontece em decorrência da organização curricular dos cursos de Letras que:

obedece a uma certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna cingem-se ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo. Visões que a nosso ver, infelizmente, ainda povoam o imaginário coletivo da sociedade, nela incluídos os intelectuais, pesquisadores, professores e professoras.

É nesse sentido que Oliveira (2003, p.66-67), em outra discussão sobre as grades curriculares dos cursos de Letras, defende a organização dos currículos em torno de *uma concepção de linguagem* que forneça aos aprendizes uma teoria do sujeito não-assujeitado ao mesmo tempo em que “permita ver a linguagem como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e, nesse processo, representando e significando o mundo”. Dessa forma, a formação de professores pode alcançar outras dimensões no sentido de se produzir um conhecimento que dote os futuros professores e professoras das noções (OLIVEIRA, 2003, p.73) “sobre o ensino da língua como prática discursiva, de natureza social, sem dispensar

o domínio de sua organização estrutural, mas que compreenda os elementos que a organizam enquanto recursos para expressar pontos de vista”, seja discordando, concordando, ocultando valores, desvendando mitos. Ou seja, a formação do professor de língua materna deve-se orientar para a compreensão da língua em sua complexidade.

Outros trabalhos (BATISTA, 1998; MARINHO; SILVA, 1998; MIRANDA, 2000) têm questionado a ausência do gosto pela leitura no cotidiano dos professores que lidam diariamente com atividades de linguagem na vida e na formação do professor de Língua Portuguesa. Esses trabalhos revelam que alguma ação deve ser feita ainda durante o período em que os professores estão em sua fase de formação inicial, porque é nessa fase que, muitas vezes, lhes são apresentados os conceitos e as teorias relevantes para as práticas pedagógicas que irão assumir um dia.

Um pressuposto que levamos em consideração neste trabalho refere-se à reflexão assumida pelo aprendente, durante a sua formação, no sentido de que, ao assumir a posição de co-responsável pelo papel da aprendizagem, ele/ela pode compreender o papel da teoria para a prática docente a se realizar futuramente. Desse modo, colocamo-nos como Zeichner e Liston (1987), que defendem um programa de formação que não apenas instrumentalize os estudantes nas habilidades da docência, mas que prepare os estudantes para “assumirem um papel mais central direcionado para o próprio empenho em tomar decisões”.

Nosso entendimento sobre o papel da reflexão na formação docente levou-nos a buscar a voz dos estudantes de Letras a fim de entendermos o papel que a formação e a prática da leitura exercem na vida dos estudantes. Essa perspectiva reconhece o aprendiz da docência como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002) e reconhece também as vozes que falam sobre o *Outro* (BAKHTIN, 2003), o lugar das experiências, o lugar da falta, o lugar das identidades e de como elas são construídas, e das diferenças que estão presentes na realidade escolar.

Também outro lugar fica evidenciado nessa tarefa de recuperar as vozes que se dispõem a narrar os modos como a leitura, como a prática de letramento está presente nas vidas desses grupos estudantes: o lugar da memória. Mais do que apenas narrar a presença de uma marca do homem moderno, a escrita dessas memórias pode ser considerada como representativa das experiências formativas, que têm sido motivo de estudos no campo da pesquisa educativa

(CATANI, 2003). Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de um trabalho de formação de professores-leitores, não apenas no sentido de atualização de conhecimentos, mas essencialmente de construção/elaboração de saberes que contribuam para a preparação dos futuros profissionais da docência, numa perspectiva de profissionalismo crescente (RAMALHO, 1998). Assim sendo, colocamo-nos em uma perspectiva que também pretende conhecer as práticas de leitura que possuem aqueles que pretendem formar-se professores de Português. Diante dessa perspectiva, Soares (2002, p.219) é uma das vozes que traz à tona os desafios presentes na formação do profissional de Letras, voz que interroga:

Que grupos sociais estão hoje demandando a profissão de professores de Português e, para isso, freqüentam as salas de aula dos cursos de Letras? Quem são estes que devemos formar como professores de Português? [...] que formação devem ter os que formam os professores?

A leitura ou a lição, lectio, segundo Larrosa (2003, p.140), “implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros”, dessa forma, está diretamente envolvida com o ensinar e com o aprender. Por isso, o papel do professor no ato de ler é significativo. Desde o gesto de selecionar os textos a serem lidos ao de convocar à leitura, o professor “é o que remete o texto”. Larrosa utiliza-se de uma linguagem cativante para dizer que o professor não é aquele que “dar a ler o que se deve ler”, mas sim, é aquele que “dar a ler o que se deve: ler”. Nessa concepção ler não é obrigação, aqui esse ato é considerado uma dívida ou uma tarefa. Dívida no sentido de “responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado”. Tarefa, no dizer de Larrosa (2003), no sentido de *algo que nos põe em movimento*. O gesto de dar a lição ou de dar a ler por parte dos/as professores/as além de ser um gesto de entrega, porque, primeiro, parte da eleição de quem escolhe o que se dá a ler e, segundo, por que remete para a leitura, inaugura o movimento de ler.

4. Formando Professores-Leitores – Análise de memórias de leituras no curso de Letras

A investigação relatada neste artigo envolve dados provenientes de memoriais de leitura escritos por um grupo de alunos e alunas da Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FALA/UERN¹. A análise dos memoriais procurou responder à macroquestão de pesquisa: Como a construção de um memorial de leituras pode auxiliar no desenvolvimento de uma consciência crítica (da professora formadora e do/a educando/a) a respeito da formação docente? Analisamos o modo como os/as alunos/as do curso de Letras se tornam leitores e como as práticas de leituras são conduzidas na formação docente, observando o que é dito sobre as práticas existentes nas disciplinas que compõem a grade curricular desse curso. Especificamente, este trabalho focaliza o período de 2002.2, quando éramos professora da disciplina “Leitura” da FALA. Os nomes dos/as estudantes foram substituídos por nomes bíblicos para preservar a identidade deles. Os trechos selecionados dos memoriais correspondem fielmente as idéias escritas pela turma, na ocasião.

Queríamos conhecer o que é dito sobre essas leituras e como elas são experienciadas para perceber quais os caminhos que o professor-formador pode tomar para a preparação de uma prática reflexiva da atividade de ler na formação docente. Nossa intenção era de fazer o/a aluno/a de Letras compreender a teoria sobre a prática da leitura a partir do mundo particular onde ele/a está inserido e transformar esse conhecimento em *saberes* sobre o fazer docente. Nesse sentido, os estudantes precisariam se reconhecer dentro das práticas de leitura para poderem compreendê-las e poderem elaborar questões que tratassem do ensino e dos saberes docentes envolvidos na formação de leitores.

Ao narrarem sua trajetória como leitores na Faculdade de Letras e Artes da UERN, os/as estudantes apresentam posições de sujeito em que ora existe a afirmação de que lêem muito, ora existe a falta da leitura ou essa não é conforme o desejado. Sentimos também que, por todos os memoriais, há uma série de listas de obras que são enumeradas no sentido de dar *força* à voz que procura identificar-se como *leitor/a*. Nesse sentido, a interpretação que damos a essa forma de se

¹ Este trabalho apresenta dados analisados na tese de Doutorado intitulada “LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras”, defendida em dezembro de 2005. Resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida na disciplina “Leitura”, no período de 2002.2, com uma turma de 10 alunos/as do sexto período da Faculdade de Letras da UERN, apresenta-se, neste artigo, dados analisados na primeira parte do Capítulo da tese, intitulado “Memorial de leituras: conhecendo o graduando em Letras e suas leituras”.

identificar como aluno de Letras, faz total sentido quando entendemos que somos um pouco de nós mesmos e um pouco dos outros com quem convivemos. Ao compreendermos leitura como um imenso projeto dialógico no qual várias vozes se inter cruzam, através do contato com autores diversos, pensamentos diversos e crenças as mais variadas, traduzidas pela leitura e pelas vozes dos/as professores/as que fazem a mediação entre esses mundos, o fato de os jovens autores daqueles memoriais listarem as obras que fizeram parte da passagem deles pelas disciplinas é mais uma forma de revelarem que essa passagem não foi tão solitária o quanto pode parecer.

Para uma melhor visualização das posições adotadas pelos alunos e alunas, iremos dispor, abaixo, as representações conforme as duas perspectivas encontradas na leitura e compreensão dos memoriais: **a.** uma posição de leitor ou leitora construída em um caminho marcado por uma trajetória sem tantos empecilhos, mas, no entanto, não isenta de conflitos e **b.** uma trajetória identificada como tortuosa, marcada por conflitos.

a. Posição de leitor ou leitora construída em um caminho marcado por uma trajetória sem tantos empecilhos, mas, no entanto, não isenta de conflitos

As leituras que foram se construindo a partir das práticas comuns ao curso de Letras, como ler para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e, mais ainda, ler para o desenvolvimento das disciplinas da área da Literatura são as que mais registram comentários por parte dos memoriais, como podemos ver logo mais nos enunciados selecionados para análise.

Ao serem questionados sobre o porquê de praticamente os comentários reportarem com maiores detalhes à prática da leitura nessas disciplinas, o grupo manifestou-se, relatando, que, nas disciplinas de literatura, a leitura se efetiva com regularidade e a obrigatoriedade da leitura de várias obras se faz necessária.

Evidenciamos, por meio dessas respostas, que esses estudantes possuem uma história de leitura que privilegia o mundo literário. No entanto, apesar de considerar a formação literária como parte imprescindível da formação do graduando de Letras, chamamos a atenção aqui para o fato de que nas outras disciplinas o trabalho efetivo da leitura, como apropriação dos conhecimentos necessários para a construção de um saber epistemologicamente mais complexo como os relacionados aos conhecimentos lingüísticos necessários para um professor de língua

materna, pouco se concretiza. A esse respeito, nosso posicionamento será melhor compreendido quando estivermos dando destaque ao item b.

Voltando-nos para os comentários a respeito da trajetória vivenciada pelos alunos/as-leitores/as do curso, observamos que eles expressam uma satisfação imensa com *o colorido* advindo da experiência de lerem o mundo literário. Pela paixão que essa atividade exerce em vários jovens, podemos dizer que o encontro com a poesia, com a prosa, com aquelas atividades que desenvolvem o poder da encenação e da declamação, apresenta uma riqueza de ações que podem ser realizadas na formação no sentido de *chamar* o aluno ao ler. Ou no dizer de Larrosa (2003, p.139): “propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender”.

Já na Faculdade as práticas de leitura foram boas, tivemos oportunidade de ler alguns clássicos da literatura portuguesa entre livros, poesias e cantigas, como também a literatura brasileira foi oportunizando a leitura de vários tipos de textos envolvendo várias épocas e estilos.

Nas demais disciplinas a prática de leitura era bem delimitado aos textos fragmentados, na maioria das vezes textos bons, mas outras vezes textos extensos que não tinha muito o que passar, com uma linguagem difícil e muitas vezes sem a “análise prévia” do professor. Muita coisa mudou no ingresso na faculdade, os meus conhecimentos ampliaram totalmente, a forma de ver e fazer as coisas mudaram, o mais marcante de todo decorrer desses 3 anos, foram as aulas do professor W., com elas aprendi demais, fiz uma análise “no comportamento do outro” para que pudesse entender o meu, foi ótimo, tive a oportunidade de ler Bakhtin, principalmente. (Memorial 1 – Raquel)

O trabalho com textos literários para mim foi maravilhoso, pois comecei a ver a obra literária com um olhar mais crítico, passei a observar alguns aspectos que antes eu não percebia durante a leitura, pois apesar de gostar de ler textos literários não tinha uma orientação teórica. Um dos autores que mais me chamou a atenção foi Fernando Pessoa, principalmente pelos heterônimos que ele usava, dando vida própria a personagens imaginários. Isso tudo me fascinou muito. Outro autor bastante significativo foi Machado de Assis, principalmente para mim que já adorava ler suas obras, estudá-lo a fundo foi muito gratificante. [...] A teoria literária foi de grande importância para a compreensão de textos, tanto na prosa quanto na poesia, posso dizer que facilitou mais o entendimento relação à poesia. Além de cultivar um gosto pela poesia que eu não possuía, ao conhecer a estrutura, os recursos estilísticos e a plurisignificação do texto poético, comecei a não achá-lo tão chato e passei a admirar a poesia. A minha relação

com a prática de leitura sempre foi significativa e tornou-se ainda mais relevante com o estudo sobre a leitura, pois uma coisa é gostar de ler, outra é saber o que é leitura. (Memorial 8 – Léia)

Finalmente fui convencido em 2000 a enfrentar uma concorrência de 8,1/1. E deu certo, graças a Deus e às leituras que fiz.

Até então meu contato com a leitura limitava-se a livros didáticos e evangélicos e começou mais uma fase – muito importante para mim – começou o contato com livros técnicos, estudos metalingüísticos, conhecimentos das diversas teorias sobre textos. Enriquecedor, porque comecei a perceber minhas falhas tanto na produção (falo de uma certa forma preconceituosamente) quanto na compreensão de textos. O contato com a lingüística, com Bakhtin e a sociolingüística, com a filosofia da linguagem e outras disciplinas afins vieram preencher lacunas no meu entendimento de leitura e levantar “n” outros questionamentos. (Memorial 10 – Josué)

Diante dos saberes necessários à formação do profissional de Letras que inclui a leitura de romances diversos como parte da construção dos saberes da docência, não podemos deixar de comentar sobre o papel da leitura literária nessa parte da vida desse profissional. Segundo Zilberman (2001, p.51), “numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua”. Cabe ao leitor completar as lacunas dadas ao ele pelo texto. Essa intervenção é que garante ao leitor ser co-participante do ato de criação existente na leitura. Zilberman (2001, p.51) ainda acrescenta:

A participação não se limita ao mero preenchimento dos vazios plantados pelo texto: como as orientações que recebe nunca estão plenamente definidas, dispensando-se ao longo do conjunto de palavras e sendo, às vezes, deixadas a seu critério, o destinatário é convidado a integrar-se no processo de constituição da obra, particularizando o processo de entendimento dela.

No caso do ensino voltado para os cursos de Letras, há a grade curricular, conforme a orientação dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição e listas indicadas para os exames de avaliação de cursos que devem ser seguidas. Assim sendo, a prática da leitura de obras literárias, dentro das diversas disciplinas que compõem a Licenciatura em Letras não pode deixar de abordar também, além dos conhecimentos sobre literatura (estilo, estética, concepções estético-filosóficas, etc.) as questões relativas ao que um/a professor/a de língua materna deve

possuir para a tarefa da docência das questões literárias. Assim sendo, essa leitura ultrapassa a atividade cotidiana e se torna uma prática sócio-ideológica mais elaborada por ser da ordem dos conhecimentos construídos para *o ensinar*.

Sentimos, pelo discurso enunciado nos memoriais, que os/as alunos/as relatam suas experiências de leitura de obras literárias com o entusiasmo de quem somente narra uma situação do cotidiano. Isso não significa algo valorado como ruim, pelo contrário, é bastante significativo saber que essa prática já está incorporada no dia-a-dia dos estudantes. No entanto, falta um elo entre o que aqueles dizeres retratam sobre essa atividade e o que ela tem de formativo, no sentido pedagógico da aprendizagem para a docência. Em outras palavras, os alunos e alunas parecem deslumbrados com a experiência da leitura, mas não a coadunam com a possibilidade de virem a ser professores de literatura ou mesmo de Língua Portuguesa e com a importância que essa leitura tem para o desenvolvimento da atividade de ser professor dessa área do conhecimento.

Não defendemos que essa atividade de leitura deva ser realizada de modo independente, focalizando a leitura apenas para a formação de professores de leitura e apartando-a do que é do mundo cotidiano. Pelo contrário, nossa tese parte do pressuposto de que, ao compreender as atividades centradas nesse cotidiano e os vários modos (gestos) de leitura que o mundo social construiu, os graduandos/as possam partir dos conhecimentos que orientam a estruturação dessas práticas para não apenas compreenderem a realidade escolar, mas saberem o que precisam para construir práticas outras, baseados/as em sua visão de mundo e no conhecimento formalizado sobre os saberes docentes necessários para agirem como professores de língua e literatura.

Dessa forma, entendemos que deveria haver um equilíbrio entre as referências enunciadas pelo grupo a respeito do que leram nas várias disciplinas da Graduação e não o descompasso que verificamos no quadro 01, que apresenta, segundo os relatos colhidos em dezembro de 2002, quando a turma estudada estava terminando o 6º período da Faculdade. Pelas informações que constam nesse quadro, há um grupo de disciplinas que se destaca por envolver os alunos e alunas em atividades efetivas de leitura. Foram destacadas as disciplinas mencionadas nos memoriais tanto implícita quanto explicitamente, ou seja, a partir de referências diretas ou à menção de experiências vivenciadas naquelas disciplinas.

Há ainda um outro aspecto que merece destaque aqui, compreendemos que a atividade da leitura, enquanto atividade situada na esfera do discurso (BAKHTIN, 2001), pode ser construída na formação docente como manifestação da compreensão das diversas vozes que ressoam através do que se leu em um curso de formação. Compreensão das vozes dos autores lidos, sejam eles selecionados por representarem o cânone, sejam eles selecionados por representarem uma tendência ou uma preferência por parte dos/as professores/as-formadores/as que optaram e decidiram por esta ou aquela obra. Nesse sentido, defendemos uma postura que traz aos professores-formadores/as o senso de responsabilidade ética e estética sobre o seu fazer pedagógico e sobre as escolhas que assume ao proceder deste ou daquele modo. Nessa linha de pensamento, reportamo-nos a Bakhtin (2003) que diz que o dever, no mundo da vida, é relacionado à responsabilidade. Por isso entendemos que a responsabilidade do/a professor/a que doa, que oferece a leitura passa pela experiência do/a aluno/a-ouvinte. Disso interpretamos que a responsabilidade do/a professor/a passa pela compreensão dos/as alunos/as, enquanto co-enunciadores do/no processo de ensino, e dos conhecimentos, enquanto produtos da cultura.

Disciplinas/Memórias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Argumentação	•				•					
Didática da Língua Portuguesa						•				
Didática Geral	•									
Filosofia da Linguagem	•		•		•			•	•	•
Leitura	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Lingüística (I e II)				•						•
Literatura(s) Brasileira(s)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Literatura(s) Portuguesa(s)		•	•	•	•	•	•	•	•	
Prática de Ensino						•				
Semântica			•			•			•	
Sociolingüística										•
Sociologia da Linguagem										
Teoria Literária								•		

Quadro 1 – Referências às disciplinas que realizam leituras de modo efetivo e regular.

A responsabilidade/responsabilidade do/a professor/a passa também, assim, pela alteridade, através das respostas ao outro, alunos/as-ouvintes, através daquilo que escolhe (elege) para oferecer a eles/as como leituras.

Concluindo essa seção, podemos interpretar que há um caminho trilhado por experiências ricas e interessantes para aqueles que possuem *o gosto* de ler já incorporado como uma prática do dia-a-dia. Esse caminho apenas precisa ser revelado, ou no dizer bakhtiniano, é preciso tirar o véu que esconde as marcas daquilo que é construído como uma simples experiência de ler romances e sair da ingenuidade que traduz essa prática como deleite ou uma vivência prazerosa somente. Os/as professores/as, aqueles que conduzem ao caminho do ler (LARROSA, 2003), podem fazer muito mais para que a aventura de trilhar por esse caminho, com todas as pedras e desvios, trilhas sinuosas e escorregadias que já fazem parte do percurso, seja uma experiência que não careça de lembranças, façanhas, medos e conflitos.

b. Posição de leitor ou leitora construída em uma trajetória identificada como tortuosa, marcada por conflitos.

Mas infelizmente algumas atividades acabaram tornando-se uma tortura, pois tínhamos que lê-las, não podíamos opinar diferente do que pensava o autor do texto ou o professor, que se achava o dono da razão. Foram poucos os professores que passaram uma imagem de leitores, e que realmente orientaram a leitura, na maioria das vezes, apenas liam os textos. (Memorial 8 – Léia)

Em determinadas disciplinas o que havia era aquela educação que existia antigamente, “educação bancária” onde o professor depositava o saber na mente do estudante. Em determinadas disciplinas os professores tentavam fazer isso, passavam a aula inteira sentados no birô lendo e explicando o parágrafo por parágrafo sem que o aluno pudesse interferir. Textos totalmente obscuros, de linguagem difícil, e para avaliar o aluno utilizavam uma prova objetiva. Assim ficava difícil motivar o alunado. Posso atribuir a esses problemas pelo menos 3 fatos reais: 1 – Um professor que mora distante e demais só pode chegar na sala arrasado. 2 – Um professor super cansado da vida, preste a se aposentar. 3. – um

professor que acarreta em sua carga horária muitas disciplinas para ministrar às vezes por falta de outro, chega na sala no meio do período e ainda pergunta: Nessa sala é o quê? (Raquel – respondendo à pergunta 6 do questionário)

Para iniciarmos este item, colocamo-nos em uma posição que reconhece e avalia o conflito como parte do processo de aprendizagem. Nenhum caminho de aprendizagem é feito linearmente, mas trazemos, através dos enunciados dos estudantes de nossa disciplina Leitura algumas lembranças de cenas de um cotidiano que produzem mais incompreensões sobre o fazer educativo do que referências significativas sobre o gesto de ensinar. Os percalços estão presentes em todos os caminhos da formação. Para aqueles que construíram práticas de leitura de modo mais sistemático, o contato com a complexidade dos conceitos sobre língua, linguagem e literatura foi menos dolorido. Mas para aqueles que possuíam práticas não rotineiras, esse contato foi mais problemático.

Essa situação confirmou-se neste trabalho também. Pelos depoimentos em sala, pudemos ver que os estudantes desse grupo demoram até três semestres para se entrosarem com o mundo letrado que a faculdade oferece a eles e elas. A necessidade de acompanharem as atividades impostas pela rotina das tarefas exigidas no âmbito universitário pressiona os alunos e alunas a cumprirem determinadas leituras que só se realizam nesse âmbito, como por exemplo, a leitura de ensaios, artigos acadêmicos, textos didáticos que explanam, comentam, argumentam, categorizam, etc. que em práticas anteriores estavam distantes da realidade desses aprendizes.

Para completar o nível de dificuldades existentes durante essa caminhada pelo mundo das leituras acadêmicas há também a postura assumida pelos/as formadores/as diante da lição (*lectio*, leitura, conforme Larrosa (2003)). Posturas essas que são representadas por imagens que vão das mais rígidas às mais descomprometidas, das mais tecnicistas e conservadoras às liberais e democráticas. No fundo, os/as estudantes revelam-se profundamente críticos à postura dos professores e, ao refletirem sobre os percalços da formação, atribuem à atitude dos formadores as dificuldades encontradas nesse caminho.

Eles também se sentem co-responsáveis, tanto nos memoriais quanto nos questionários e em comentários em sala de aula, o grupo considera que também tem uma parcela de culpa por

“concordarem com as práticas dos professores” (Sara), por calarem diante da falta de cobrança de leituras (Josué), “por se acomodarem diante do que é mais fácil” (Esther).

No quadro 2, recuperamos o que é dito sobre as disciplinas que, na visão dos alunos, realizam uma prática de leitura incipiente, fragmentada ou sem o devido aprofundamento. O que chama a nossa atenção nessa análise é que essas disciplinas compõem o quadro que fornece as orientações teórico-epistemológicas da estrutura e funcionamento da língua, com conceitos fundamentais para a formação de um/a professor/a de língua materna, como é o caso da habilitação escolhida por esse grupo.

Disciplinas/Memórias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Língua Latina			•	•	•					
Lingüística(s)				•						
Morfosíntax(I, II e III)			•	•	•	•				
Prática de Leitura e Produção Textual	•					•				
Tópicos de Gramática			•	•	•					

Quadro 6 – Referência às disciplinas que realizam leituras de modo assistemático e fragmentado.

Ressaltamos que as disciplinas Estilística, Prática de Ensino II não aparecem pelo fato de serem disciplinas dadas a partir do 7º período.

Entendemos que o lugar do conflito de onde os estudantes se posicionam evidencia insatisfações e, às vezes, compreensões reduzidas sobre o fazer docente, pelo fato de terem resultado de experiências contrastantes e/ou desgastantes. No entanto, as vozes que se articulam desse lugar apresentam e representam vozes que assinalam uma compreensão de referências exteriores que possibilitam a evocação de experiências formativas daquelas que apenas foram *enclausurantes e redutoras* (Josso, 2004). Ao avaliar, ao posicionar-se axiologicamente diante dessas experiências, no dizer bakhtiniano, a reflexão sobre as experiências, ultrapassa o nível do narrar-se apenas e abre direcionamentos outros para um pensamento transformador.

Para concluir este item, apresentamos as idéias de Josso a respeito do que emerge das experiências fundadoras que estão presentes nos relatos biográficos e que, na concepção dessa autora, não está ali por acaso.

A carga emocional, qualquer que seja a sua natureza (prazer, tristeza, vergonha, orgulho, sofrimento, cólera, alegria, medo, deslumbramento, surpresa etc.), surge como a primeira componente de qualquer início de experiência. Todos os episódios relatados nas narrativas entram nessa classificação porque contém uma carga emocional muito forte que deixou um “traço” (ou mesmo um traumatismo), com que a pessoa foi estimulada a “a fazer qualquer coisa”. (JOSSO, 2004, p.183)

Assim sendo, essas recordações evocam a capacidade de explicitar e de se distanciar daquilo que foi experienciado para, a partir desse distanciamento, provocar a compreensão/leitura dos posicionamentos que desembocam nas atitudes assumidas pelos/as educadores.

À guisa de conclusão

Acreditamos que há de se ter uma preocupação constante com a formação do professor. Como professora de um curso que especificamente forma professores, pensamos que a necessidade de qualificá-los apenas não significa um posicionamento político-ideológico de construção de saber. A formação deve estar relacionada com o desenvolvimento da identidade desse/a profissional que ajudamos a formar e uma maneira de isso acontecer é levá-lo/a para o mundo da construção dos sentidos pela leitura. Leitura entendida não apenas como mediadora de conhecimentos e instrução. Mas leitura como construção de um ser pensante, crítico, inserido numa sociedade marcada por diferenças culturais e ideológicas, marcada pelo conflito de ideais políticos e sociais e que, através da prática leitora, pode crescer, entender e mudar o contexto onde esses professores e professoras estão inseridos.

Nesse sentido, a necessidade de uma formação crítica não é suficiente. Sugerimos que o trabalho com atividade da leitura na formação de professores/as deva priorizar a busca da autonomia, a minha e a de meus alunos. Baseando-me nas palavras de Contreras (2002, p.211) quando diz:

Autonomia não tem nada a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a

nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas.

Os problemas enfrentados pela ausência de uma prática de leitura voltada para os conteúdos específicos da formação de um/a professor/a de língua materna podem ser compreendidos, mas somente essa compreensão por parte dos/as formadores/as não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva. Propomos uma discussão que envolva todos os/as participantes. No entanto, vislumbramos uma transformação somente naqueles ambientes onde esses/as participantes assumam suas *vozes* como responsáveis por qualquer mudança nas práticas educativas de nossa sociedade.

Por acreditarmos no processo de formação que não se conclui com o término da graduação (PIMENTA, 2002) e por entender que a natureza humana é inacabada (BAKHTIN, 2003), porque precisamos do outro para nos dar acabamento, concebemos que, o ato de ler, enquanto acontecimento das práticas sociais e culturais, não pode ter também um acabamento, um estado de finitude. Nesse sentido, propomos a leitura como uma atividade que permanece, ou seja, que atravessa o tempo, em continuidade, em repetição (Quantas vezes lemos aquela obra que tanto nos seduziu?), em compulsão (Quando lemos um autor que nos envolve, logo procuramos ler outras obras desse autor). “Por isso, o aprender da leitura dá, às vezes, a impressão de que não se aprendeu nada” (LARROSA, 2003, p.146), sempre teremos algo para ler, para investigar, para aprender. Em síntese, propomos um conceito de leitura como diálogo, como *prática dialógica* de apreensão das vozes do Outro (BAKHTIN, 2003), que além de fornecer ao leitor subsídios para uma ação reflexiva, permite-lhe o desenvolvimento de sua autonomia como ser situado nos vários contextos do qual faz parte.

Referências

BAKHTIN, Mikhail.(2003). **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

_____. **The dialogic Imagination** – four essays. 30th ed. University of Texas Press, 2001.

BATISTA, Antonio A.G., Os professores são “*não-leitores*”? In: *MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. p.23-60.(Coleção Leituras no Brasil)

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **A leitura e a formação docente**: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2005.

CATANI, Denice Bárbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Formação de educadores** – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.119-130.

CONTRERAS, José. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

JOSSO, Marie-Christine. (2004). **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LAROSSA, Jorge. (2003). **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (org.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MIRANDA, Neusa Salin. (2000). Uma proposta curricular para a formação de professores de português. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Fortaleza, v.25. p.203-209. Dezembro.

NÓVOA, António. (2003). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, p. 109-130.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. (2004). Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência. (Texto apresentado no **VI Congresso Nacional de Lingüística Aplicada** – CBLA, PUC/SP, outubro).

_____. Sala de Aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas, (41), p. 65-74, Jan./Jun.2003.

RAMALHO, Betânia L. Estudo, caracterização e constituição de novas práticas formativas para a formação e profissionalização do(a) professor(a) do Ensino Fundamental. **Projeto de Pesquisa integrada**. Base de Pesquisa de Formação e Profissionalização Docente. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica. Natal: 1998.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Diversidade Textual e ensino de Leitura: atuação na formação do professor. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Fortaleza, v.25. p.157-171. Dezembro de 2000.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar** – espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p.31-76.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. Teaching Student Teachers to Reflect. **Harvard Educational Review**. Vol.57 nº 1 February 1987. p. 23-46.

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