

A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor

Resumo: Este estudo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de doutorado que busca analisar as histórias de leitura que integram experiências leitoras de cunho individual/pessoal e de início à docência dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia. Trata-se de uma investigação-formação de caráter qualitativo que segue a esteira de trabalhos que articulam aspectos dos terrenos acadêmico e profissional com aqueles ligados à dimensão pessoal da vida dos docentes. O objetivo é analisar as histórias de leitura desses futuros professores a fim de compreender como os processos de formação do professor-leitor se constituem/se modelam nas experiências pessoais e acadêmicas. Para tanto, foram utilizadas como fontes de produção de dados a observação participante, os grupos de discussão, a entrevista narrativa e a carta pedagógica. Neste artigo focalizaremos apenas os dados produzidos a partir da observação participante e dos grupos de discussão, realizados nos dois últimos semestres do curso, ocasião na qual os graduandos cursaram os Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O escopo teórico-metodológico está ancorado nos estudos do grande campo da formação inicial de professores, das narrativas (auto)biográficas, da leitura e do discurso como efeito de sentidos. Os resultados parciais demonstram que as narrativas, entendidas no estudo como produções discursivas, constituem valiosos instrumentos para compreender e apreender aspectos da formação inicial do professor de língua portuguesa, sobretudo o seu trabalho pedagógico com a formação de leitores e sua própria relação com a leitura.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Histórias de leitura. Professor-leitor.

Dinéia Maria Sobral Muniz
Universidade Federal da Bahia
sobraldm@ufba.br

Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas
Universidade Estadual de Feira de Santana
fabiolasovb@gmail.com

Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: entre o pessoal e o profissional

[...] 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, 1992)

No cerne dos debates acerca do trabalho com a língua/ linguagem na Educação Básica perpassa uma questão fundamental: a formação do professor de língua portuguesa. Ainda que se reconheça que cabe à escola a responsabilidade maior pela formação de sujeitos leitores críticos e autônomos, quase sempre é o

(1) Os sujeitos da pesquisa são 15 alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana, matriculados regularmente nas disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, oferecidas, respectivamente, no sétimo e oitavo semestre do referido curso. O período de acompanhamento da turma e de produção de dados ocorreu nos dois semestres letivos do ano 2016.

professor de Língua Portuguesa que é visto como o 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 isso, ele próprio precisa ter uma relação estreita com a linguagem, entendida aqui como um processo de interação dialógico, social e histórico (BAKHTIN, 2003; ORLANDI, 2005), e ser sujeito da leitura e da escrita, ambas práticas socioculturais. Ser sujeito da leitura, eixo de trabalho com a linguagem sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa, implica pensar na dupla relação que o professor mantém com o ato de ler: de trabalho e de vida. Silva (2009, p. 23, grifo do autor) 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 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.

Este estudo se interessa pela formação do professor de Língua Portuguesa como professor-leitor à medida que se debruça sobre as histórias de leitura que integram experiências leitoras, tanto de cunho individual/pessoal quanto de início à docência, dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia.¹ Trata-se de uma investigação-formação de caráter qualitativo que apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de doutorado em andamento e segue a esteira de trabalhos que se situam na grande área de formação de professores, especificamente aqueles que articulam aspectos dos terrenos acadêmico e profissional com aqueles ligados à dimensão pessoal da vida dos docentes. Uma investigação que se inspira em princípios da etnopesquisa-formação, variante da pesquisa qualitativa, que busca “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) A

inserção se dá pelo fato de que, ao buscar analisar e compreender as histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa – professores de Língua Portuguesa em formação inicial – a etnopesquisa valoriza o trabalho de interpretação de sentidos e significados.

O objetivo geral do estudo é analisar as histórias de leitura desses futuros professores a fim de compreender como os processos de formação do professor-leitor se constituem/se modelam nas experiências pessoais e acadêmicas. Para tanto, foram utilizadas como fontes de produção de dados a observação participante, os grupos de discussão, a entrevista narrativa e a carta pedagógica; contudo, apenas dados produzidos a partir da observação participante e dos grupos de discussão serão discutidos neste texto.

O tecido teórico que sustenta as reflexões aqui apresentadas entrelaça o campo da formação inicial de professores, das narrativas (auto)biográficas como fonte de (auto)formação e da leitura (concepções, histórias de leitura, constituição do professor-leitor). Elas surgiram tanto de nossa experiência como professoras formadoras do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, quanto dos anseios e expectativas revelados pelos graduandos, no período do estágio, acerca dos significados da atividade docente.

O Estágio Supervisionado, como um componente curricular nos cursos de formação de professores, tem o papel de promover a práxis docente e, nessa dimensão, pode ser compreendido como um espaço fecundo e propício para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento da consciência crítica do futuro professor de Língua Portuguesa.

Buscando superar a ideia de estágio como “contato com a prática”, concordamos com Lima e Aroeira (2011, p. 117), 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”. Foi nesse sentido que as narrativas produzidas pelos graduandos nesse espaço-tempo de formação, materializadas em relatos orais, planos de trabalho, nas observações de aula e regência de classe nas escolas-campo, em portfólios e em algumas escritas de si, foram tomadas e compreendidas como valiosos instrumentos para aprender e apreender sobre quem somos nós, professores, – pessoal e profissionalmente –, sobre nossa atuação na docência e sobre os percursos de (auto)formação já vividos pelos professores em formação até aquele momento final da graduação.

Nessas produções discursivas, a desarticulação evidenciada entre os saberes teóricos construídos ao longo da graduação e as situações de ensino e aprendizagem da leitura, vivenciadas no estágio, somada às pistas que deixavam sobre suas histórias de leitura nos impunham a refletir: por que os professores em formação não se sentem “à vontade”, aptos para mediar e formar leitores? Quem são eles como leitores (suas trajetórias, histórias de leitura?). As narrativas delineavam, também, um problema: ausência de mobilização/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 educacionais.

O objeto de estudo que surgiu no contexto acima relatado se coaduna com a necessidade que emerge no campo da Educação de se conhecer o(s) saber(es) oriundo(s) da experiência individual dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. Partimos, portanto, das seguintes questões norteadoras: o que revelam as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas em processo inicial de formação docente e de que maneira elas implicam as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas e narradas por eles durante o estágio supervisionado? De que forma as experiências de leitura, vividas por esses professores em formação em tempos e espaços diversos de sua vida, se relacionam com a constituição desses sujeitos como professores leitores? Que significados de mediação de leitura no contexto escolar e de professor leitor reverberam nas narrativas produzidas pelos futuros professores?

Constituem-se objetivos do estudo, portanto, analisar as histórias de leitura desses graduandos, no âmbito do estágio supervisionado, na perspectiva de elucidar como os processos de formação do professor-leitor se constituem/se modelam nas experiências pessoais e acadêmicas dos futuros professores de Língua Portuguesa e discutir os efeitos de sentido que se depreendem das narrativas que contam as trajetórias de leitura e as compreensões sobre mediação de leitura.

Ao intencionar conhecer as histórias de leitura dos professores em formação para compreender mais sobre a prática pedagógica, o estudo se volta para materiais de caráter (auto)biográfico (narrativas da/na formação, entrevistas narrativas, escritas de si), os quais adotam, além de uma reflexividade, aspectos

relativos à subjetividade do professor. Nesse sentido, ressaltamos 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.

Tal compreensão alicerça a nossa crença na ideia 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 enquanto portador 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 fundamental a ser considerado no processo de formação inicial.

Abordagem (auto)biográfica e contribuições para o processo de formação docente

Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (GALEANO, 2003)

A utilização de dispositivos teóricos e metodológicos (auto)biográficos é recente no campo da pesquisa educacional. O caminho que se abriu para a utilização da subjetividade, através do chamado método (auto)biográfico, começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando Antonio Nóvoa e Matthias Finger (2014) publicaram *O método (auto)biográfico e a formação*. Na obra, os autores trazem para o debate no campo da formação de professores aspectos que enfatizam três pontos: a pessoa do professor, a profissão do professor e a organização escolar. Em decorrência dessa articulação, a formação docente passou a ser tratada para além da perspectiva centrada no terreno profissional, ou seja, o fazer docente passou a ser visto sob essas três óticas.

O uso da abordagem (auto)biográfica, como uma experiência formadora, é, segundo Josso (2010), “um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, porque ela permite uma interrogação do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si próprio no seu ambiente humano

e natural". (JOSSO, 2010, p. 28) Nesse sentido, pesquisas baseadas na escuta das vozes dos professores, que tomam a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação, contribuem sobremaneira para a apreensão e compreensão da realidade educacional, repercutindo na construção de conhecimentos relativos aos processos formativos e à práxis pedagógica.

Neste estudo, as palavras narradas pelos sujeitos da pesquisa anunciavam anseios, medos, acertos, erros, certezas e dúvidas acumuladas ao longo da graduação, mas que no "divã" do estágio, no último ano do curso, eram ditas e "reclamavam" sentidos. E pela diversidade de sentidos ali atravessados, mereciam, como diz Galeano (2003, p. 23) de forma literária, "ser celebrada ou perdoada pelos demais".

Tomar as narrativas para análise é uma forma de celebrá-las e potencializá-las como processo de formação e de conhecimento, uma vez que elas têm, segundo Souza (2006), na experiência a sua base existencial. Por esse motivo constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na interface das experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

Delory-Momberger (2012), ao explanar sobre a contribuição da Pesquisa Biográfica para a Educação, reitera que o objeto de estudo desse campo é o fato biográfico e o ato de biografar-se. A autora explicita que a área explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento 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.

A abordagem (auto)biográfica, portanto, explora 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) O objeto visado por esse campo é, então, o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular.

Passegi (2010) define como um dos direcionamentos de investigação no campo da pesquisa (auto)biográfica o eixo das

práticas da formação, bastante fecundo no Brasil e no qual este estudo se insere. Seu princípio orientador é que as narrativas (auto) biográficas propiciam um processo de pesquisa-ação-formação, e se realizam mediante o coinvestimento da pessoa em formação e do formador no contexto institucional no qual as narrativas são solicitadas, produzidas.

Essa dimensão 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). Este estudo se justifica por favorecer o sentido da investigação-formação centrada abordagens experienciais e por partir da ideia de que o sujeito que aprende o faz, também, a partir de suas próprias histórias.

Leitura e produção de sentidos

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2012, p. 13)

São vários os sentidos com que se toma a noção de leitura. Em um sentido mais estrito, leitura vincula-se à alfabetização, ao aprender a ler e escrever. Leitura pensada numa acepção mais geral, pode ser entendida como atribuição de sentidos. Muito utilizada para orientar as atividades pedagógicas no contexto escolar com textos em múltiplas linguagens, tal acepção pode ser assim definida:

Ler é 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)

Por outro lado, leitura pode significar concepções, como quando falamos em leitura de mundo. Freire (2011), na obra *A importância do ato de ler*, defende 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)

Petit (2009), 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, defende o 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. Para a autora, o sujeito leitor 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.

Há também as reflexões sobre leitura numa perspectiva discursiva, sobre a qual nos debruçamos com grande ênfase, que implica pensar a leitura como um processo de instauração do(s) sentido(s) no qual tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Para Orlandi (2012, p. 10), “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)

Essa perspectiva discursiva de compreensão da leitura assenta-se nos postulados teóricos da Análise de Discurso (AD), fundada na conjuntura política e intelectual francesa pelo filósofo Michel Pêcheux, na década de 60 do século XX. Entendemos que a AD se coloca como uma área que muito pode contribuir para compreensão da assertiva de que os discursos que circulam socialmente inscrevem sentidos, não literais, mas construídos pelas práticas discursivas formadas por múltiplas vozes e sujeitos. 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 fundamenta a análise das narrativas (auto)biográficas como produções discursivas.

O discurso, objeto de investigação da Análise de Discurso tal como idealizada por Pêcheux (doravante AD), 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, 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. Nesse sentido é que as narrativas dos sujeitos foram tomadas e analisadas como produções discursivas, lidas pelas lentes da AD, considerando seus pressupostos basilares.

Os dizeres dos sujeitos da pesquisa e os sentidos ali veiculados

O primeiro protocolo da pesquisa aplicado junto aos sujeitos, após o convite para participação da investigação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi intitulado Protocolo 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa. O convite foi feito quando a turma ingressou no último ano do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, ocasião na qual se matriculam nas duas disciplinas que os colocam em contato com o campo de atuação profissional, as escolas da Educação Básica. Na disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (sétimo semestre), os graduandos discutem os fundamentos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, realizam observações de aulas e planejam projetos didáticos que serão aplicados em escolas no semestre subsequente; e, no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura (oitavo semestre), eles vivenciam e avaliam uma experiência de estágio de regência em escolas-campo da comunidade, a partir do projeto didático elaborado no semestre antecedente.

Convém destacar que na UEFS os professores do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas ainda trabalham nos limites de um currículo que não atende ao Parecer CNE nº 28/2001 e à Resolução CNE/CP nº 02/2002, os quais modificaram o período e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, ampliando-se para 400 horas direcionadas à prática de ensino como componente

(2) Como a pesquisadora, uma das autoras deste artigo, se encontrava oficialmente afastada, de licença para a Pós-Graduação, a pesquisa foi realizada como turma de outra das professoras de Metodologia/Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura da instituição. Essa docente não apenas autorizou, mas colaborou ativamente no desenvolvimento da pesquisa, permitindo, ainda, que a pesquisadora planejasse e participasse das discussões realizadas em classe.

curricular, vivenciadas ao longo do curso, e mais 400 horas para ao estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Na UEFS, contudo, o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira acontece apenas no último semestre (105h), propiciando ao aluno somente esse limitado tempo de experiência com a prática pedagógica de Língua Portuguesa no seu campo de atuação.

Dos 15 sujeitos participantes, 14 são do sexo feminino e um do sexo masculino. A faixa etária varia de 22 a 47 anos. Sobre a área do curso com a qual mais se identificam, a ordem de preferência foi Linguística (5), Língua Portuguesa (4), Literaturas (2), Prática de Ensino (2), Latim/Filologia (1), Sem preferência (1). A questão que versa sobre experiência com a docência até aquele momento do curso revelou que nove já haviam realizado algum trabalho pedagógico – estágios a partir do terceiro semestre do curso, participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), experiência em escola particular no nível da Educação Básica– e que, para seis, a experiência do estágio supervisionado seria a primeira com a docência.

Questionados sobre o porquê da escolha pelo curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, os sujeitos fizeram menção a cinco fatos: identificação com a área de Letras/Língua Portuguesa, expectativa de domínio da gramática normativa, afinidade com leitura/literatura, influência de terceiros e expectativa ligada à aproximação com áreas afins do conhecimento, a exemplo de Jornalismo.

A produção de dados na primeira fase se deu a partir da observação participante, cuja dinâmica se deu com a frequência da pesquisadora às aulas, discussão e mediação da pauta planejada para o dia, conjuntamente com a professora da disciplina,² leitura de escritos acadêmicos dos sujeitos, a exemplo da produção escrita de um texto dissertativo, ida ao campo do estágio para acompanhar os sujeitos no estágio de observação de aulas. A observação participante, que visa compreender os sujeitos e suas atividades no contexto da ação, mostrou-se muito produtiva. O contato direto, frequente e prolongado com a turma serviu para criar um vínculo de convivência e confiança com os sujeitos, uma vez que eles não conheciam a pesquisadora, apenas a professora do componente curricular.

Em busca da constituição de sentidos veiculados nas narrativas analisadas no período da observação participante, apoiamos-nos no entendimento de que o ato de produzir enunciados sobre os acontecimentos – pessoais e profissionais – é moldado pela forma como os sujeitos produzem seus discursos e pelo modo como estes são sustentados em determinadas formações discursivas (FD), denominadas por Pêcheux (1997, p. 160, grifo do autor) como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, [...] 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.

Nas interações em classe na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, um tópico central de discussão foi a formação do professor de Língua Portuguesa alicerçada na perspectiva da linguagem como um processo interativo, social e histórico (KOCH; ELIAS, 2010); portanto, linguagem como ação dialógica. (BAKHTIN, 2003) Nesse viés, muito se discutiu, também, sobre como assumir essa concepção direcional e implica as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Ao enunciar sobre o tema formação de leitores na Educação Básica, sobressaíram-se, nos enunciados produzidos pelos sujeitos, constatações avaliadas como entraves, percebidas nos estágios de observação. Duas são apresentadas nos recortes a seguir:

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 leitura³ (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, 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 Língua Portuguesa: o de ensino das regras da gramática normativa como o principal foco do trabalho pedagógico,

(3) A autoria dos recortes discursivos selecionados será identificada a partir da expressão PFI (Professor em Formação Inicial), seguida de um número que sinaliza a quantidade de sujeitos participantes da pesquisa, isto é, de um a 15.

(4) A propósito da questão sobre o tempo que as escolas dedicam para a leitura, vale a pena conferir as discussões feitas por Antunes (2003) e Geraldi (1997).

diminuindo-se, acentuadamente, o tempo para o trabalho com leitura e produção escrita. O relato desencadeou um debate sobre a diferença entre **ensinar a língua**, que resulta em habilidades de uso da língua; e **ensinar sobre a língua**, que resulta em conhecimento teórico sobre a língua.

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”*⁴. Formar leitores, em qualquer nível escolar, há que ser uma experiência prazerosa e democrática. O debate sobre o tempo da leitura nas escolas fez com que os sujeitos voltassem o olhar para a complexidade do processo pedagógico, que impõe ao professor de língua portuguesa o cuidado permanente em se prever e avaliar determinadas diretrizes que visem ao alcance e ampliação das competências linguístico-discursivas dos alunos.

Nada do que se realiza em sala, inclusive no trabalho com leitura, deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos da linguagem são percebidos e tudo se decide, desde a definição dos objetivos, passando pela seleção de objetos de estudo até as escolhas metodológicas. Portanto, é necessário pautar a prática de ensino de leitura em princípios teórico-metodológicos sólidos para que sejam formados leitores mais proficientes. Assim, na escola, é preciso haver boas margens de oferta de títulos e autores e de encantamento pelo ato de ler. O acesso ao livro e à leitura deve ser proporcionado a todos e as leituras já realizadas pelos sujeitos em outros momentos da vida não devem ser apagadas.

O recorte discursivo de PFI 7 dialoga com pressupostos sobre o trabalho com a literatura em sala de aula. Como professoras formadoras que frequentemente visitam escolas, seja supervisionando os estágios ou trocando experiências com os colegas professores que atuam na Educação Básica, lembramos que não é difícil constatar a existência de uma prática que considera 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 que se voltam para prestação de contas e obrigações por parte dos alunos caracterizam um ensino de literatura com o mesmo intuito que assola grande parte das disciplinas do currículo escolar: o de obter um resultado de avaliação ao final do período

letivo. A escassez de práticas de leitura literária é um fator que contribui para que o aluno encare a literatura como um objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é certamente fruto de um trabalho que não leva em conta as leituras prévias e as expectativas desse público-leitor.

Defendemos 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 da 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 (1999) 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.

À medida que os sujeitos da pesquisa propunham possibilidades pedagógicas diferentes daquela constatada com o romance de Fernando Sabino, reflexões sobre a formação do professor-leitor eram formuladas. É imprescindível que o professor se mostre um leitor voraz e familiarizado com a leitura literária, uma vez que a sua atuação/motivação vai facultar o acesso do aluno aos livros. 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 do hábito de ler.

Paralelamente à observação participante, foram também realizados três grupos de discussão. Os grupos de discussão, ainda que guardem semelhanças com o grupo focal, constituem um procedimento distinto, tanto no que diz respeito ao papel do pesquisador como em relação aos objetivos que se pretende alcançar. Segundo Weller (2010), enquanto no grupo focal o entrevistador é um facilitador do processo de discussão, no grupo de discussão o entrevistador assume uma postura que intervém o mínimo possível, evitando perguntas do tipo “o que” e “por que” e fomentando discussões para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos.

O objetivo com essa fonte/modo de coleta é a produção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos sujeitos da pesquisa, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas. Nesse sentido, os grupos de discussão 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 do ano 2016.

Os grupos de discussão ocorriam a partir da seguinte dinâmica: sempre no primeiro momento das aulas, com a presença da turma e da professora da disciplina. Um texto era distribuído, apresentado e lido para que, em seguida, os sujeitos pudessem discutir livremente e compartilhar suas impressões sobre aquela leitura. No segundo momento, a discussão passava a ser norteada por uma ou mais questões disparadoras que fomentassem narrativas com o mínimo de intervenções possíveis.

Os recortes transcritos mais à frente foram do grupo de discussão iniciado com a leitura do conto de fadas moderno “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, que narra a história de uma moça que tinha o poder de tecer tudo o que sua imaginação lhe permitisse, pois possuía um tear mágico. Após muito tempo feliz em seu ofício, a moça se sente sozinha e tece o marido com que sonha, usando os fios mais bonitos que possui, para preencher os dias longos e solitários. Feliz por um tempo, a moça começa a sofrer com os pedidos do marido, que exigia que ela tecesse um palácio com muitas riquezas, mármore, arremates de prata e cavalos. Encerrada na mais alta torre do palácio, a moça tecia e entristecia. Foi, então, que ela se recordou do passado simples, percebeu como era feliz e decidiu destecer o marido, voltando à vida antiga e simples, tecendo, ela própria, outros sonhos seus de mulher.

Após discutir aspectos muito interessantes do conto de Marina Colasanti, tais como o entrelaçamento do tradicional com o moderno na construção textual, o papel da mulher na sociedade moderna, desfecho/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, vêm 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 ampliaram o volume de leitura? Vocês consideram que se tornaram leitores mais críticos? Nesses quatro anos, o que vocês leram? O quanto vocês leem?

A leitura aqui na academia de certa forma abre uma visão mais crítica, pra que as coisas não estão assim, não são superficiais, né? Tem os implícitos, as entrelinhas, o explícito. [...] Só as mais obrigatórias mesmo, as apostilas, as leituras que os professores mandam, as prazerosas não (PFI 5).

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).

Os próprios professores da gente dividem as leituras em prazerosas e acadêmicas, mas só trabalham e cobram as acadêmicas (PFI 5).

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 [de forma] livre, sabe? (PFI 13).

Nos recortes discursivos acima, ressoa/faz eco uma lacuna no processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, a qual dialoga fortemente com uma denúncia já feita por Silva (2009), para quem no Brasil, a formação aligeirada dos professores faz com que eles exerçam a docência sem serem leitores, ou, numa condição nomeada pelo autor como “[...] leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto”. (SILVA, 2009, p. 23)

De fato, se as relações desse futuro professor com a leitura e com os livros forem débeis, grandes serão as chances de que a sua atuação na esfera do ensino da leitura deixe a desejar, afinal, como poderão cuidar da formação das novas gerações de leitores sem que tenham uma bagagem razoável de leitura? Concordamos com o fato que essa bagagem já deveria ter sido construída no contínuo da existência do sujeito; contudo, se nas práticas de leitura realizadas na universidade, com estudantes do curso de Letras Vernáculas, futuros professores de Língua Portuguesa e de leitura, constatamos tal lacuna, não seria o caso de uma interferência dos professores

do curso, em todas as disciplinas, a fim de cuidar da construção de uma identidade leitora mais “robusta” do professor nesse período de formação inicial?

Enquanto os alunos-futuros-professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo. (MARIA, 2016, p. 145)

Algumas considerações finais

Os estágios de observação e regência, ainda que limitados, devem levar às escolas as inovações estudadas, os resultados de pesquisas, novas bibliografias, atividades teoricamente estruturadas, ou seja, deve integrar escola e universidade. Deve, também, trazer a realidade e a problemática da Educação Básica, sobretudo do ensino de leitura, para dentro da universidade, a fim de ser de ser pensada, estudada e pesquisada de maneira sistemática. Trata-se de um princípio a ser levado em conta não apenas nas disciplinas de caráter pedagógico dos cursos de Licenciatura em Letras, mas em todas aquelas que se debruçam sobre os componentes de ensino e aprendizagem da língua.

Outra conclusão, em sentido mais estrito, aponta para o fato de que o fortalecimento da docência envolve a vivência e ampliação contínuas de experiências de leitura, abarcando a ação de múltiplas instituições sociais: família, grupos de amigos, escola, biblioteca, universidade. A esta última, uma vez que analisamos neste estudo o processo de formação inicial de professores, cabe (re)pensar qual parte lhe cabe na tarefa de tornar professores leitores efetivos, entusiasmados e convictos da importância de formar gerações de leitores críticos.

The initial training of Portuguese language teacher and aspects of its constitution as teacher-reader

Abstract: This article presents the preliminary results of a doctoral research on reading stories that integrate individual/personal reading experiences and those ones about initiating to teaching of undergraduate students of the Degree in Vernacular Letters of the State University of Feira de Santana (UEFS). It is a research-training of a qualitative methodology that follows the series of works that articulate aspects of the academic and professional fields with those related to the personal dimension of teachers' lives. The objective of the study is to analyze the reading stories of these future teachers in order to understand how the processes of teacher-reader formation are shaped by personal and academic experiences. To do so, participant observation, group discussion, narrative interview and pedagogical chart were used as sources of data production. In this article we will only discuss the data produced from the participant observation and the group discussion held during the last two semesters of the course, when the undergraduating students attended the Supervised Portuguese Language and Brazilian Literature Stages. The theoretical-methodological basis is supported by the great studies of the initial training of teachers, of the (auto) biographical narratives, of the reading and of the discourse as effect of senses. The partial results presents the narratives, understood in the research as discursive productions, as valuable mediators to know and to understand aspects of the initial training of the Portuguese language teacher, especially its pedagogical work with readers training and their own relation with reading.

Keywords: Initial training of teachers. Readingstories. Teacher-reader.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- COLASANTI, M. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 11. ed., Porto Alegre: L&PM, 2003.
- GERALDI, J. W. Práticas de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. Natal, RG: EDUFRRN/ São Paulo: 2010.

- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. In: GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-132.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MARIA, L. de. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2016.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSEGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; CONCEIÇÃO, M. (Org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 163-252.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli et al. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, W. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999.

Submetido em: 27/01/2017

Aceito em: 10/06/2017