

CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE SUBJETIVIDADES EM PRÁTICAS MEMORIALÍSTICAS DE LEITURA

DISCURSIVE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY IN MEMORIAL PRACTICES OF READING

Carmen Brunelli de Moura *
Marluce Pereira da Silva **

RESUMO: A escrita de si tem se constituído em uma prática discursiva cujos sentidos revelam um trabalho de transformação de si mesmo. É nesse viés que o meio acadêmico tem se utilizado desta prática e investido no gênero histórias de vida cujo intuito é dar a conhecer ao outro e ao próprio escritor seus pensamentos, valores, crenças, atitudes e modos de lidar com suas experiências vividas, principalmente, com as práticas leitoras. A partir de textos produzidos por alunos-professores de um curso de especialização, de uma instituição particular de ensino superior, no ano de 2012, objetiva-se descrever como são produzidas discursivamente as subjetividades de professores em suas histórias de leitura. Os resultados evidenciam um emaranhado de subjetividades leitoras que se perdem e se acham entre práticas memorialísticas de leitura, propiciadas pelo gênero, e uma relação muito intensa tanto com as práticas leitoras da educação básica quanto com as práticas do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura. Escrita em si. Discursos.

ABSTRACT: Writing in itself has been constituted in a discursive practice whose meanings reveal a work of transformation in itself. It is in this sense that the academic *milieu* has used such practice and invested in the histories of life gender, whose intention is to let the other and the writer himself to get to know their thoughts, values, beliefs, attitudes and way of dealing with their life experiences, mainly with the reading practices. As from texts produced by students-teachers of a specialization course in a private institution of higher education, in 2012, we aim at describing how the teachers' subjectivities are discursively produced in their reading histories. The results show a tangle of reading subjectivities which get lost and re-encounter themselves amid memorial reading practices allowed by the gender and a rather intense relationship both with the reading practices of the basic education and the higher education practices.

KEYWORDS: Reading practices. Writing in itself. Discourses.

* Professora do Departamento de Letras da Universidade Potiguar (UnP). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: carmenbm2005@gmail.com.

** Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). E-mail: marlucepereira@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

Da antiguidade à contemporaneidade, a relação do sujeito com a leitura tem se constituído em uma prática de liberdade reveladora de um trabalho de transformação das subjetividades. Sêneca insistia que a relação consigo sugeria a leitura, uma vez que não havia nenhuma possibilidade de o sujeito retirar de si mesmo os ensinamentos necessários para a direção de sua conduta na sociedade. Para isso, a relação com o outro era imperativa. Mas, não era só isso. O filósofo dizia ainda que, para que esta relação se efetivasse, não se poderia dissociar a leitura da escrita, pois o sujeito deveria “temperar a leitura com a escrita” (SÊNECA apud FOUCAULT, 2004, p.431). Havia, então, práticas nesta época que sugeriam uma série de escritos nos quais todos anotavam o que viam, ouviam ou liam e se constituíam em escritas pessoais.

Nessas práticas, era preciso que a leitura fosse pensada do ponto de vista da formação, da transformação, da experiência, ou seja, que houvesse uma relação muito próxima com as histórias vividas pelos sujeitos. Por isso, a leitura deveria ser algo que passasse ou ainda que se configurasse como uma “prática de liberdade” (FOUCAULT, 2004), que propiciasse aos sujeitos outras subjetividades, implicando, portanto, um deslocamento de ponto de vista, mudanças de perspectivas, aquisição de novas verdades, uma outra história de vida.

É nesse sentido que utilizamos as histórias de vida no ensino superior, ou seja, que buscamos apreender efeitos de sentidos das práticas leitoras que perpassaram a infância, a juventude e a fase adulta dos estudantes por meio desse gênero autobiográfico. A utilização desse gênero não significa encontrar soluções para os problemas da qualidade da leitura, mas, tentar evidenciar na discursividade das histórias acerca das leituras realizadas ao longo da vida dos alunos sentidos de uma experiência de si mesmo. Quando os sujeitos memorialistas entram nos mais variados “jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004), passam a ressignificar as verdades, jogando-as de outra maneira, lidando com elas a partir de outras formações discursivas, subjetivando-se em meio a diferentes fatos.

Diante disso, problematizamos: como se efetiva discursivamente essa relação consigo mesmo neste gênero discursivo? É possível apreender em itens linguísticos que compõem o gênero como se dá o processo de subjetivação, transformação, autoconhecimento e reinvenção dos sujeitos a partir de suas memórias de leitura? A partir destas questões e da concepção de gênero como prática socialmente construída, nosso objetivo é descrever como são produzidas discursivamente as subjetividades de professores em suas histórias de leitura.

Esse trabalho inscreve-se metodologicamente na perspectiva interpretativista discursiva (MOITA LOPES, 1996) cujo foco de investigação se apresenta como diferente e revelador de experiências daqueles que fazem uso da linguagem e instituem saberes que criam novos espaços, novas possibilidades de autogoverno, de uma relação con-

sigo mesmo. Teoricamente, este trabalho se ancora nos últimos escritos de Michel Foucault (2004), que vão além do poder-saber e enveredam para a relação do sujeito consigo mesmo, para a constituição das subjetividades no campo da ética. Além disso, buscamos respaldo teórico nas contribuições de Bazerman (2006) acerca dos gêneros discursivos, compreendidos não apenas como formas mas também como formas de vida, modos de ser; em Larrosa (2002), subsídios sobre leitura como experiência, e Nóvoa (1992) e Dominicé (1988), discursos acerca das histórias de vida.

O *corpus* é constituído por textos produzidos por estudantes de um curso de especialização, de uma instituição particular de ensino superior, no ano de 2012. Estes textos foram produzidos na primeira aula da disciplina Docência no Ensino Superior cujo mote foi um fragmento do texto “Sobre Jequitibás e Eucaliptos”, de Rubem Alves (1983), que discorria acerca de como os professores eram como velhas árvores, pois possuíam faces, nomes e histórias a serem contadas. A partir disso, os alunos deveriam produzir histórias que tivessem marcado negativa ou positivamente sua trajetória de leitor desde a infância até a universidade.

Este artigo será constituído pela discussão do gênero história de vida como uma escrita de si que constitui as subjetividades perpassadas pelas experiências leitoras. Depois, leitura, experiência e vida na qual se entrelaçam as relações que o sujeito tem consigo e com o outro. Por fim, as relações, os entrecruzamentos, as reflexões, a leitura como uma prática discursiva reveladora de si mesmo, leitura como transformação nos discursos que permeiam as narrativas desses alunos-professores-leitores.

“DE REPENTE, LENDO!”

Partimos da concepção de que as histórias de vida se constituem em relatos do sujeito acerca de sua existência e na reconstituição de acontecimentos vivenciados ao longo do tempo. Este gênero autobiográfico permite dar voz e vez ao sujeito e, ao mesmo tempo, arrancá-lo de si mesmo, fazendo com que ele seja diferente do que era. Além disso, trabalhar com este gênero no processo de formação profissional demarca uma singularidade das narrativas em que os sujeitos se engajam para buscar e compreender suas memórias pessoais e coletivas de diferentes aspectos vividos em sua vida pessoal, escolar e acadêmica. As histórias de vida no ensino superior têm se constituído em uma importante ferramenta no meio acadêmico pois, quando utilizada para resgatar o passado do sujeito-leitor, procura ultrapassar a questão da leitura apenas como formação. A intenção do uso deste gênero nas aulas de especialização é tomar o passado de leitura como experiência e dar voz ao professor, fazendo ressurgir uma subjetividade crítica, reflexiva, comprometida com a própria formação e a formação do outro. Como é possível evidenciar no fragmento da narrativa do professor Robson quando revela, ao utilizar do léxico “infância”, que no início de sua vida a relação com a leitura se tratava apenas de decodificação de letras e palavras:

A leitura realmente começa na infância [...], aprendendo a juntar as letras, depois as sílabas e depois palavras e toda as experiências de contexto dentro das frases. (ROBSON).

Isso evidencia que há apenas a escuta do texto como proposto pelo currículo escolar, organizado em “pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (LAR-ROSA, 2002, p.23) nos quais nada acontece com os sujeitos-leitores. A leitura como experiência-limite é cada vez mais distante do contexto escolar, pois tudo é muito rápido, fugaz e efêmero, sem estímulo para as mudanças do sujeito, pois, inicialmente, é preciso adquirir informações para, só depois, refletir, tornar-se outro, constituir-se em outra subjetividade. É isso que acontece também com Alan quando propõe a “Leitura: um motivo para não ler” como tópico de sua narrativa e afirma:

Ah, essa fase eu me lembro com detalhes diversos! Sintetizando, registro aqui dizendo da minha reação de insatisfação perante o ensino formal da leitura, das exigências escolares, do “clima” denso que envolveu aquela “certa curiosidade” em relação aos livros, à leitura, enfim. (ALAN).

Nas histórias de Robson e Alan, é possível recuperar uma discursividade sobre a relação leitura e contexto escolar que reforçam o caráter tradicional e formal das práticas formadoras. As expressões linguísticas “juntar”, “formal”, “exigências” marcam sentidos do caráter disciplinador e assujeitador das práticas pedagógicas que se fazem presentes na escola. São exigências que vão constituindo uma subjetividade fabricada e manipulada pelos discursos de verdade da escola, que tenta apagar a leitura como experiência, como uma “prática de liberdade” (FOUCAULT, 2004) que, ao contrário da escola, produz transformações nas subjetividades e nas formas como essas subjetividades constituem efeitos e se posicionam nas práticas sociais.

Mas, é possível, também, ratificar neste gênero que a relação com o outro amplia estes espaços castradores da leitura produzidos pela escola. E o próprio Alan afirma em outro momento de sua vida, intitulado: “De repente, lendo”.

“Desarnei!” enfim. Mais ou menos da metade do 3º ano letivo do ensino médio, após entrar em contato com excelentes professores, tomei a iniciativa de adquirir um livro de Biologia Geral. Numa noite, em minha cadeira favorita, em frente ao prédio onde morava, comecei a ler um conteúdo sobre, dente outras coisas, proteínas, enzimas, DNA e RNA. Enquanto lia, lembrava das aulas do professor de Biologia, de sua forma apaixonada de ensinar [...] Não mais conseguia parar de ler. Estava cada vez mais tarde da noite e eu lendo. De repente, lendo! (ALAN).

Nesta narrativa, os sentidos abordados sobre leitura são diferentes dos anteriores. Enquanto aqueles estão relacionados à leitura como decodificação; este, com a leitura como experiência, transformação, receptiva, intersubjetiva, atravessada pela dimensão da travessia e de todos os perigos que permeiam algo que foge da mesmice, do que não se altera. Por isso, o outro no processo de leitura não deve ser aquele que impõe suas verdades, mas aquele que propicia trocas, que negocia, que amplia as relações do sujeito consigo mesmo, diversifica os espaços e as práticas de liberdade. No enunciado

“De repente, lendo!”, Alan recupera discursivamente uma experiência de leitura que deveria ter acontecido nos primeiros anos escolares. Sua forma entusiasta de afirmar que estava lendo, a partir do verbo “desarnei”, produz sentidos que parecem reafirmar tudo o que estamos tentando demonstrar, quando objetivamos descrever que práticas discursivas produzem sentidos nas histórias de vida dos professores e em suas subjetividades.

É nesse vai e vem de relações intersubjetivas e, quando a leitura torna possível fazer conexões entre o lido e o vivido, que os sujeitos-leitores “se tornam viciados na leitura, porque então a leitura se torna parte de seu pensamento ativo” (BAZERMAN, 2006, p.48). Se não há interesse pessoal e nem engajamento, não haverá motivos para a leitura e, conseqüentemente, as transformações subjetivas serão superficiais, não deixando que haja um deslocamento do sujeito em direção a si mesmo.

Em vista disso, trabalhar com este gênero discursivo leva a compreender que os gêneros não são apenas formas de texto, mas “são formas de vida, modos de ser [...] são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns para os outros [...]” (BAZERMAN, 2006, p.23). O exercício entre o gênero história de vida e as memórias de leitura nas práticas da universidade supõem um jogo de verdades que propicia pensar as práticas educacionais e ensaiar a produtividade desta relação. Por isso, propomos neste trabalho pensar as relações existentes entre professores e histórias de vida e refletir que:

A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos em tempos a formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. (DOMINICÉ, 1988, p.140).

É nesse sentido de orientação pessoal e profissional que as histórias de vida, permeadas por contextos sociais, históricos e culturais, evidenciam o modo como cada sujeito “[...] mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, p.116). É possível evidenciar esse diálogo com o passado na história de Bernadete quando afirma:

A leitura é parte de minha vida desde muito cedo. Ainda consigo vislumbrar um desenho colorido da alfabetização. Era uma colina verde, no fundo com um riacho azul, um barquinho amarelo. Essa figura abriu a porta da minha mente para as futuras incursões em leitura. (BERNADETE).

Bernadete vai dando forma a sua subjetividade leitora em uma incursão pelo passado, na infância, fase da vida importante para repensar as práticas de leitura que passam a reafirmar a relação singular entre o pessoal e o coletivo. A intersubjetividade, a relação com o outro, é necessária para uma outra postura frente a novas situações, visando a uma transformação do sujeito, pois,

Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo indivíduo é a apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (FERRAROTTI apud NÓVOA, 1992, p.18).

Quando Ferrarotti afirma que a biografia é “[...] apropriação singular do universal social e histórico” que rodeia o sujeito, é possível evidenciar que as histórias de vida permitem refletir sobre o passado, ou como diz Soares (1991, p.37) “[...] procuro-me no passado e ‘outrem me vejo’; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente”. Portanto, em um constante diálogo entre presente e passado, vão se constituindo tanto o sujeito como sua história de vida, proporcionando um elo entre a história que o fez e a história que ele construiu. É essa relação que vem marcar discursivamente a narrativa de Mônica quando enuncia em seu texto as expressões “aprofundar”, “memória”, “resgatar”, “lembranças” que evidenciam sentidos do quanto a relação com o passado é imprescindível para a composição do presente, a relação consigo mesmo. A compreensão de si, por meio dos apontamentos vividos, pode ser apreendida no dizer de Mônica:

Quão maravilhoso esse exercício. Poder me aprofundar na memória e resgatar lembranças imprescindíveis para compor este relato. (MÔNICA)

Ao afirmar “Quão maravilhoso esse exercício”, tomo as palavras de Larrosa para evidenciar que se a proposta é equipar os professores de saberes que sejam transformadores, nada melhor que envolvê-los em suas próprias histórias de vida e levá-los a perceber o quanto este gênero deve ser visto como uma experiência, algo

[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

Por isso, temos insistido neste gênero discursivo, uma vez que as narrativas sobre si mesmo se constituem em metamorfoses das subjetividades e sugerem uma experiência-limite, compreendida como algo que arranca o sujeito de si mesmo, fazendo com que ele seja diferente do que era. Mas, que experiência é essa? Como colocar em prática a leitura como experiência? Como a leitura pode se constituir em uma prática de liberdade em uma sociedade que parece ser movida por práticas de dominação e controle? Para isso, propomos pensar nas fronteiras e nos limites entre leitura, experiência e formação docente. É essa reflexão que propomos no próximo ponto.

“LENDO, NATURALMENTE, LENDO!”

As teorizações de Michel Foucault e Jorge Larrosa, entre outros, orientam boa parte deste debate. Embora Foucault não tenha se dedicado a estudar o tema da leitura, alguns de seus estudos lançam luz sobre os exercícios da leitura e da escrita, principalmente, quando ele vai até os gregos e passa a descrever o caráter constituidor do eu que existe nas lições que eram dadas nas academias e nos faz pensar um pouco sobre outras possibilidades de constituição de subjetividades, neste caso, o resgate das histórias de vida acerca da leitura desde a infância até a idade adulta.

E, vamos entrelaçar nossas ideias a uma ideia de Derrida (2004, p.13), que insinua uma leitura que exigiria intervenção, reinterpretação, crítica, deslocamento, “transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-*vir*”. Essa proposta desconstrucionista de Derrida estaria ligada ao que Foucault (2010) denomina de *experiência-limite*, compreendida como algo que arranca o sujeito de si mesmo, fazendo com que ele seja diferente do que era. Este diferente vai implicar instabilidade, pois tudo que é novo, distinto, aponta para fragilidades, construções constantes e infundáveis como é possível apontar na história de Ricardo:

Sempre fui bem autônomo, mesmo não sabendo o que significava, observei que a curiosidade de ler mostrava um caminho diferente [...] (RICARDO)

É esse “caminho diferente” que evidencia o que diz Larrosa quando demonstra quem é este sujeito da experiência. Diz ele que o sujeito-leitor não é aquele que “[...] permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo” (LARROSA, 2002, p. 25). O leitor na contemporaneidade é real, ativo, sujeito de ação, sempre a constituir-se e a leitura é invenção, criação, experimentação. Assim, a leitura-experiência se constitui em algo do qual o leitor sai transformado e equipado de discursos de verdade, que ele toma para si, transforma-os e transforma-se.

Ler não é apropriar-se daquilo que o texto tem a dizer, mas o que ele dá o que dizer. A leitura deve ser pensada como deslocamento, multiplicidade, dispersão, um eterno jogo de verdades entre o ensinar e o aprender, entre formação e transformação que se materializa em exercícios que se tornam mais simples quando envolvem o eu, o outro e a liberdade. Liberdade que não se confunde com liberação, em que há ausência de determinação, coerção, constrangimento. Liberdade não é um estado que se atinja de uma vez por todas em meio a um feixe de leituras determinadas, mas condição de um trabalho constante, indefinido, ação e auto invenção. Como diz Foucault: “A paisagem do confinamento cede lugar à liberdade luminosa do sujeito” (apud EWALD, 1984, p.71), pois a liberdade é da ordem das experiências, das invenções, dos ensaios, tentados pelos próprios leitores que concebem modos de pensar seus próprios destinos, nunca definitivos. A leitura como experiência amplia os modos de ser sujeito, de conduzir sua conduta em meio aos poderes disciplinares, repressivos e paternalistas.

Portanto, para estabelecer uma relação entre o que lemos e nossa vida pessoal e profissional, é preciso que a leitura seja pensada do ponto de vista da formação e da transformação, em algo “que nos passa” ou ainda como uma prática de liberdade, pensando como Foucault (2004), que propicia ao leitor estabelecer relações entre seus pensamentos, valores, crenças, atitudes e a leitura dos textos acadêmicos. É essa transformação nas subjetividades dos sujeitos que escrevem suas memórias neste curso de especialização que passamos a compor o próximo tópico, no qual problematizamos aspectos significativos da leitura no contexto familiar, escolar e acadêmico. Com isso, buscamos a relação dos sujeitos-leitores consigo mesmo e com o outro além de descrever a produção de subjetividades desses professores em histórias de vida construídas por meio de suas práticas leitoras. Evidenciamos que, nestas abordagens experienciais, configura-se um processo de conhecimento de si que se estabelece com seu processo de formação e com as aprendizagens vivenciadas com a leitura ao longo da vida.

EXPERIÊNCIAS LEITORAS

A constituição das subjetividades nas histórias de vida vem sendo explorada a partir de uma periodização, ou seja, por meio de ciclos de vida nos quais os sujeitos se inserem para de lá olhar para si mesmo e se tornar o outro de si mesmo (NÓVOA, 1992; DOMINICÉ, 1988). Esses ciclos são marcados por etapas que não se dão aleatoriamente, mas possuem um fio condutor, ordenado por acontecimentos-chaves, estereotipados e solidificados. Narrar a própria história de leitura não é um fato tão natural como se pensa, principalmente, quando esse pedido surge de repente, sem que nunca se tenha perguntado ao sujeito como ele viveu nem o que fez em sua vida. Por isso, a omissão ou a rememoração de certos fatos passa a fazer parte da vida de uma pessoa que tenta, de forma singular, construir sua natureza, seus ditos, seu lugar e suas práticas alicerçadas nas relações com os outros.

A memória é um trabalho de organização, de negociação, de conflito, de representação de uma imagem que o sujeito constrói e apresenta a si mesmo e aos outros, constituindo-se em uma forma de representação que não só ele possa acreditar como também a maneira que quer ser percebido pelos outros (POLLAK, 1989). E, a memória de leitura como experiência não depende apenas do outro, depende, em grande parte, do leitor, de sua disposição, da mobilização de suas histórias de leitura e de seus sentimentos de abertura para a transformação.

Mas, como propor a leitura como experiência? Como envolver o leitor nesta experiência? Nossa intenção não é buscar uma definição para a palavra experiência, mas tentar compreendê-la a partir da relação que o leitor estabelece com a leitura, o outro e quando se deixa tocar por ela. Heidegger, citado por Larrosa (2004), recomenda que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER apud LARROSA, 2004, p.162).

Segundo Larrosa (2004, p.163), a “experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. Deste modo, a leitura-experiência não será a mesma para todos os sujeitos que a realizam nem para o mesmo sujeito quando a realiza em momentos distintos. Isso a torna diferente, múltipla e imprevisível, pois não é possível projetar o que irá acontecer nem antecipar seus resultados, uma vez que é uma abertura para o desconhecido, é uma fuga do já instituído, que jamais se torna uma forma fixa. E o sujeito? É possível defini-lo? Larrosa ensaia uma definição. Vamos primeiro entender como este sujeito não deve ser:

[...] um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes. [...] o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2004, p.163)

Agora, opondo-se a este sujeito que nada lhe passa, Larrosa afirma ser o sujeito da experiência:

[...] um sujeito alcançado, tombado, derrubado [...] que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. (LARROSA, 2004, p.163).

Em outras palavras, o sujeito está sempre se subjetivando e deixa de ser a origem dos sentidos. Agora, o sujeito se constitui em meio a práticas discursivas e não discursivas e por meio dessas práticas produz sentido e se relaciona com o mundo. Foucault (2004) escreve em seu curso *A hermenêutica do sujeito* que, nas academias gregas, os discípulos não eram subjetivados a um mosaico eclético de diferentes leituras, de origens diversas, mas se constituíam como sujeitos a partir de uma trama sólida de princípios de vida, de comportamentos, de atitudes, tomados de poucos autores, mas significativos. Esse seria o grande exercício do qual estamos denominando de leitura como experiência, que implica práticas de liberdade.

Entretanto, até quanto o leitor se deixa efetivamente transformar pela leitura? Em que medida a leitura transforma o leitor e ele abandona a posição de legitimador de um saber já construído? É isso que vamos tentar esquematizar passando por três ciclos distintos, tomados das histórias de vida dos professores: a família, a escola e a academia.

FAMÍLIA E LEITURA

Um dos propósitos mais acentuados nas histórias de vida é a relação com o outro que propõe experiências leitoras significativas. Esta socialização, na formação dos sujeitos, se dá no contexto familiar, escolar e profissional que passa a constituir processos singulares, enredados uns nos outros, fornecendo uma originalidade para cada história narrada (DOMINICE, 1988, p. 60). A compreensão da constituição das singularidades implica a existência de outras vozes no discurso, reformuladas por aquele que narra. Ao outro, é atribuída a posição de alguém que contribui e influencia nos processos de subjetivação, mas não determina, nem coíbe. Pelo contrário, arquiteta lugares nos quais as subjetividades se constituem, onde os sujeitos aprendem a ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se, ou seja, onde os sujeitos aprendem que a constituição de si alude à relação com o outro.

A família é um “outro”, retomado nos discursos dos sujeitos que narram suas histórias, e se constitui como um discurso de verdade indispensável à organização e à validade das histórias. O outro será tomado neste trabalho como imprescindível na relação consigo mesmo, pois nas histórias de leitura, o outro surge como um auxiliar de memória, um guia, um exemplo, pois não é “[...] possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só” (FOUCAULT, 1992, p.140). Resgatamos, então, as experiências leitoras de três professores deste curso de especialização para evidenciar em seus discursos itens linguísticos dessa relação tão próxima entre família e leitura.

1. Minhas experiências de leitura começaram na infância quando meu pai trazia número por número das revistas em quadrinhos da turma da Mônica para eu ler e me distrair em casa. Foi a época na qual mais li por prazer. (MARIA AUGUSTA)
2. Apesar de meus pais não se interessarem pela leitura, sempre me ensinaram a importância dos estudos e da leitura. Minha mãe narrava histórias, que quando fui alfabetizada, eu comecei a ler. (IVONETE)
3. A leitura na minha infância teve muita influência da minha mãe. (RICARDO)

É possível evidenciar nestas práticas discursivas sentidos que apontam a presença de vozes da família, traduzidos nas expressões “meu pai”, “minha mãe”, esta mais marcada nas narrativas talvez pela idade dos professores, em média 30 anos, e a realidade desta época em relação às mulheres. A profissão era relegada, para a maioria das mulheres, ao segundo plano, e elas se dedicavam aos afazeres domésticos e à criação dos filhos. Isso aludia a uma relação muito próxima entre mães e filhos.

A família, neste caso, tem função de incitar os filhos a se ocuparem de si mesmos, a terem, por meio da leitura como experiência, uma relação consigo. As “experiências de leitura” nos discursos desses professores evidenciam sentidos de que a leitura precisa ser compreendida como “uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p.25). Era isso que Maria Augusta fazia em sua infância com as revistas trazidas pelo pai. Ela as saboreava como se fosse um doce e as consumia com

“prazer”. Já para Ivonete, a figura da mãe sugere uma experiência com a leitura na qual era possível provar histórias que seriam encontradas mais tarde na escola. Isso se dava pela escuta que a aproximava dos discursos de verdade propostos na leitura feita pela mãe e que deveria ser recolhida, compreendida e apreendida por ela para colocar em prática os ensinamentos dos pais acerca da importância da leitura em sua vida. Para Ricardo, a mãe servia de filtro para sua experiência de leitura que se daria ao longo de sua vivência.

Dessa forma, a família vai propor mudanças nas subjetividades e influenciar o cotidiano leitor desses professores. A família faz a diferença e revela uma representação positiva da leitura com subjetividades marcadas pelo prazer, encanto, gozo de viver essas práticas que deixam-se aprender sem prescrições, obrigações ou fechamentos de sentidos da leitura.

ESCOLA E LEITURA

A escola, neste ciclo de leituras, sempre foi um terreno fértil para as práticas de leitura, mas para que essas práticas se efetivem, é preciso que o professor, profissional do sistema educacional mais próximo do aluno, goste de ler, leia efetivamente, envolva-se com práticas leitoras e com os leitores. Além disso, é preciso que a leitura como experiência perpassa as práticas escolares e ultrapasse a concepção de leitura como cumprimento de tarefas, imposição, descontextualizadas da realidade dos alunos.

Assim, a escola precisa assegurar práticas leitoras reais e garantir um processo de introdução à leitura no qual o leitor se reconheça como sujeito. Para isso, o professor deverá motivar a leitura com textos que sejam significativos para os alunos para que estes possam refletir, analisar, posicionar-se e externalizar os sentidos provenientes da leitura a fim de construir um processo de subjetivação no qual possam ver-se como outro. No entanto, essa não parece ser a realidade encontrada nas escolas de educação básica, pois as histórias de vida dos professores revelam um processo de leitura escolar enfadonho, sem significado, irreal, desmotivador.

As histórias de Maria Augusta, Mônica e Lydiane evidenciam este discurso castrador da escola.

1. Com a minha entrada no ensino fundamental e principalmente médio passei a ler para fazer provas e simulados na escola. A leitura por prazer passou um tempo esquecida. (MARIA AUGUSTA).
2. No início da minha vida escolar, que época boa, eu “curtia” demais as histórias da minha professora. Mas os anos foram se passando e, em meio à complexidade dos assuntos que eu deveria saber e à diversidade de temperamento de meus professores, confesso que fiquei bastante desestimulada com a leitura. (MÔNICA).
3. Por volta dos 13 anos de idade até os 17 anos, eu não gostava de ler e tinha muita dificuldade em compreender as leituras propostas pelos professores, então, durante

este período, eu fazia apenas as atividades do colégio e lia os livros paradidáticos quase que à força, porque depois tinha atividade valendo ponto. Eu odiava aqueles livros (Senhora, Helena, Quincas Borba...) achava detalhista demais, eu queria logo saber do resultado final do livro e sempre achava besteira tudo aquilo. (LYDIANE)

Quando se referem às memórias da escola, todas são unânimes em afirmar um modelo de práticas leitoras que não garante uma interação significativa e funcional. Além disso, não há motivação e a concepção escolarizada de leitura não garante a formação de subjetividades leitoras competentes. Isso fica evidenciado nas sequências linguísticas “fazer provas e simulados” ou “atividades valendo ponto” que compõem as histórias, e essas práticas ainda eram colocadas em funcionamento por meio de “professores” sem estímulo ou posturas leitoras.

Outro fato que chama atenção nas narrativas das alunas é a descontextualização da leitura e o abandono de práticas que propiciem prazer aos alunos, pois os livros a serem lidos são apenas para cumprimento de um currículo. Eles não se constituem em uma leitura como experiência e nem em uma prática de liberdade. Para que estas histórias de leitura na escola deixem de ser contadas, é preciso fugir dessa leitura escolarizada, mecânica e pontual que causa uma “reação de insatisfação perante o ensino formal, das exigências escolares, do ‘clima’ denso”, conforme relata Alan. É necessário firmar outro compromisso no qual seja possível resgatar histórias como a do próprio Alan, quando rememora aquela “memorável noite” do estudo da Biologia no qual a escola, ou seria o professor, passa “a desenvolver o gosto e o hábito pela leitura”.

Para que isso aconteça, é imperativo que a escola abandone práticas que não levem o aluno a fazer descobertas, que deixe de organizar o currículo como se fosse um pacote hermeticamente fechado no qual nenhuma experiência aconteça aos alunos. Como assevera Larrosa (2002), é preciso compreender que o sujeito dessas práticas deve estar em constante atualização e formação.

ACADEMIA E LEITURA

No último ciclo das histórias de vida, vamos à busca das leituras na universidade para tentar compreender as próprias práticas de formação dessa experiência leitora entre os professores que procuram os cursos de especialização. Buscamos marcas da relação leitor e academia para tentar entender a postura pessoal dos professores e que representações acerca da leitura no ensino superior são produzidas em suas histórias de vida. Duas narrativas chamaram a atenção: Alan e Maria Augusta.

1. Mas foi no ambiente universitário que aprendi realmente a importância de ler e efetivamente li, pelo menos segundo a imagem que aprendia ter do ato de ler. Termos como, criatividade, contextualização, leitura significativa, etc. vieram compor o repertório de meu conceito e de minha prática de leitura. (ALAN)

2. Ao ingressar na universidade, passei a ler muito mais. Estudava livros e revistas referentes às disciplinas que eu cursava em cada momento da graduação. Porém, nas disciplinas que eu gostava, as minhas obrigações de leitura passavam a ser uma experiência muito prazerosa. (MARIA AUGUSTA)

O que é possível apreender dessas histórias é a relação que os professores passam a ter com a leitura no contexto acadêmico. Alan enfatiza que “foi no ambiente universitário” que ele aprendeu a ler e que a imagem da leitura se descortina para além daquela apreendida na escola. Maria Augusta também revela essa relação próxima entre academia e leitura, embora ainda seja possível encontrar um discurso contrário às evidências dessa prática no meio acadêmico. A professora destaca um trabalho em relação à questão do prazer e da obrigação na sala de aula, demonstrando o quanto há uma transformação quando a leitura é tomada como uma experiência.

Aquela experiência que deveria também permear o contexto escolar, adquire na universidade um significado ímpar, pois há uma mistura de sentimentos e os dois professores percebem que a leitura na academia forma, transforma e constitui subjetividades que dependerão de um processo interminável de leituras.

CONCLUSÃO

As experiências leitoras dos professores permitem, mais uma vez, atualizar o pensamento de Heidegger quando este enuncia que é preciso “deixar aprender”, ou seja, deixar que o leitor experimente práticas de leitura significativas, vivas, inventivas, sem imposições, sem a obrigação de construir determinado sentido para o texto. O “deixar aprender” do filósofo requer do leitor uma atitude mais aberta na qual leia e escute o texto, que compartilhe suas vivências e inquietudes e reconstrua seu próprio sentido, surgido nessa relação com a leitura. Mas, até quanto o leitor se deixa efetivamente transformar pela leitura? Em que medida a leitura transforma o leitor e ele abandona a posição de legitimador de um saber já construído?

Isso só será possível quando passarmos a trazer para o interior de nossas práticas na academia a escrita autobiográfica que se configura em uma espécie de invenção das subjetividades a partir do vivido. Além disso, ao adotarmos as histórias de vida, propomos que os professores, mediante suas retomadas do passado, possam apreender suas vivências e refletir sobre elas, questioná-las a partir de um conjunto de objetivos estabelecidos previamente a ser alcançado por todos os leitores.

Outro ponto a ser considerado, deve-se ao fato de que as práticas de leitura não podem ser produzidas por uma sequência didática uniforme e determinada, uma vez que o instituído é carregado de um vazio de sentidos e não consegue arrancar o sujeito de si mesmo. Seria fundamental deixar o leitor mergulhar na experiência-limite e ao

mesmo tempo deixar de controlar a experiência de leitura, ampliando seu espaço de produção como acontecimento.

Para concluir, como diz Foucault, é preciso pensar diferente do que pensávamos antes e isso não é senão “explorar o que pode ser mudado, no próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho” (FOUCAULT, 2003, p.13). Enfim, é imperioso compreender nas histórias de vida de professores a leitura como uma prática descontínua, ato de criação, produção de sentidos, acontecimento, práticas de liberdade, um devir. Liberdade que amplia pensamentos e contribui para que a leitura como experiência seja ancorada na pluralidade e propicie a formação de leitores capazes de fazer seu próprio destino, vida, subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Papyrus, 1983.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã ... diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 51-61.
- EWALD, F. O fim de um mundo. In: ESCOBAR, C. H. (org.). *Michel Foucault (1926-1984): o Dossiê, últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984. p. 92-96.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- _____. *O uso dos prazeres*. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Conversa com Michel Foucault (Entrevista com D. Trombadori). In: _____. *Ditos e Escritos VI: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347
- _____. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10 (2): 329-338,1994.

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto, 1992, p. 111-140.

NÓVOA, A. (org). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto, 1992, p.11-30.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SOARES, M. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

Recebido em: 01 de abril de 2015.

Aprovado em: 20 de junho de 2015.