

# MEMÓRIAS DE LEITURA: OS DITOS E NÃO DITOS SOBRE A LEITURA ESCOLARIZADA

MEMORIES OF READING: THE SAID AND NOT TOLD ABOUT READING EDUCATED

MEMORIAS DE LECTURA: LA DICHA Y NO DIJERON SOBRE LECTURA EDUCADOS

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS).

**RESUMO:** Neste artigo, concebe-se a leitura enquanto prática social, ação entre interlocutores, dialogicidade, atividade responsiva. Partindo desses pressupostos, analisamos memórias de leitura dos graduandos do primeiro ano de Pedagogia, com o fito de verificar como se dá o diálogo desses futuros professores com a leitura. Para isso, selecionamos memórias de leitura, de oito graduandos, coletadas nas aulas de Prática de Leitura e Produção de Textos, do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, objetivando refletir sobre esses discursos, tendo como embasamento os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992, 2003) e outros pesquisadores que compartilham da visão de linguagem e de leitura enquanto processo e produção de sentidos entre interlocutores. Consideramos que os futuros professores, ao produzirem suas narrativas, mediante a rememoração e a atribuição de sentidos ao que lhe é significativo, constroem um duplo movimento de identificação/distanciamento que permite o surgimento da singularidade desses sujeitos, o que poderá contribuir para uma ressignificação de seu fazer pedagógico.

---

**Palavras-chave:** leitura. memória. dialogismo. linguagem. professor.

**ABSTRACT:** In this study, reading is conceived as a social practice, action between interlocutors, dialogism, activity responsive. Based on these assumptions, we intend to analyze memories of reading the first-year graduate students in Education, aiming to verify how the dialogue of these future teachers with reading. To this end, we selected memories of reading, eight students, collected in class Practice Reading and Writing Assignments, with the aim to develop a reflection on those speeches, basing ourselves on the theoretical assumptions of Bakhtin (1992, 2003) and others researchers who share the vision of language and reading as a process and production of meaning between interlocutors. It was considered that future teachers to produce their narratives, through the recollection and the assignment of meaning to what is meaningful, builds a double movement of identification/distance that allows the emergence of the uniqueness of these subjects, which may contribute to a redefinition make the teaching of future teachers.

---

**Keywords:** reading. memory. dialogism. language. teacher.

**RESUMEN:** En esta investigación, la lectura se concibe como una práctica social, la acción entre los interlocutores, dialogicidad y la actividad de respuesta. Partiendo de estas premisas, nos proponemos analizar las memorias de lectura de los estudiantes de

primer año del curso de Pedagogía, con el objetivo de comprobar cómo es el diálogo de los futuros profesores con la lectura. Así, seleccionamos los recuerdos de la lectura de ocho estudiantes, recogidos en las clases de práctica de lectura y producción de textos, con el objetivo de reflexionar sobre estos discursos, basado en la teoría Bakhtin (1992, 2003) y otros investigadores que comparten la visión del lenguaje y la lectura como un proceso y producción de significados entre interlocutores. Se consideró que los futuros profesores al producir sus narraciones, por medio de la memoria y la atribución de los sentidos del significado, construyen un doble movimiento con la identidad y la distancia, que hace surgir una singularidad entre los sujetos, y que podrá contribuir para un nuevo significado del hacer pedagógico para esos futuros profesores.

---

**Palabras clave:** lectura. memoria. dialogismo. lengua. profesor

## INTRODUÇÃO

O homem na visão bakhtiniana só pode ser estudado como sujeito que tem voz, como produtor de seus próprios textos, de sua história, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico. O dialogismo é intrínseco ao ser humano, seu discurso é heterogêneo, multifacetado, visto que a palavra do outro se transforma dialogicamente com a ajuda de outras palavras (textos) até transformar-se em pessoal. “Nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizados, em graus variados, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizados, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado” (BAKHITIN, 1992, p. 314).

Nessa perspectiva, o percurso de vida é constituído de diversos outros, que se unem para constituí-lo. Entra nesse percurso tudo que fizemos, fazemos e passamos ao longo da nossa história, nossas experiências de vida, as diversas leituras. Logicamente, a nossa caminhada de leitor não se desvencilha dessa história, uma vez que nosso eu é formado dos diversos outros que nos constitui, das diversas leituras que fazemos/fizemos, das diversas experiências vividas.

Mediante esses pressupostos, temos os seguintes questionamentos: como se deu a história de leitura e de escolarização dos graduandos de Pedagogia? Passaram a ser leitores a partir de que experiências vivenciadas? Essas vivências influenciariam no fazer pedagógico desses futuros professores?

A partir dessas questões, pretendemos, nesta comunicação, analisar memórias de leitura dos graduandos do primeiro ano de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, coletadas no ano de 2011, objetivando

verificar como se dá o diálogo de professores em formação inicial com a leitura. Para isso, selecionamos oito memórias de leitura coletadas nas aulas de *Prática de Leitura e Produção de Textos*, do curso de Pedagogia, visando a analisar esses discursos, tendo como fundamento as reflexões teóricas feitas por Bakhtin (1992, 2003) e outros pesquisadores que compartilham da visão de linguagem e de leitura enquanto processo e produção de sentido entre interlocutores.

### **A leitura, enquanto produção de sentidos**

A leitura será caracterizada, nesta pesquisa, como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido (CORACINI, 1995, p. 15). Nessa perspectiva, o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.

As exigências sociais relativas à demanda de leitura do indivíduo serão sempre maiores, conforme o grau de desenvolvimento sócio-econômico-cultural dos indivíduos de uma dada sociedade. Entender a leitura como processo discursivo, prática social e ação ininterrupta, nunca acabada, implica expandir os seus domínios e associá-la a diferentes formas de inserção do indivíduo na sociedade, por isso numa sociedade em que temos a invasão da tecnologia em nosso cotidiano, as exigências sobre leitura são cada vez maiores.

As teorias atuais de ensino de língua materna partem de uma concepção de linguagem centrada na noção de interação verbal e, a partir desta – a relação sujeito e linguagem e o conceito de dialogismo –, o texto (oral ou escrito) adquiriu maior relevância, passando a ser o ponto central para o ensino de língua materna. Nesse sentido, de acordo com Geraldi (2000, p. 91):

[...] a leitura é encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Além disso, levando em consideração que somos seres heterogêneos, sociais em constantes transformações, a cada nova leitura que realizamos, novos significados construímos. Sabemos que a interação é a grande responsável pela produção de sentidos do texto, o texto é sempre lacunar, necessita dessa complementação. Nesse processo, o leitor passa a ser sujeito de sua leitura, pois terá acesso ao processo da leitura em aberto, como processo sempre em construção. Ele vai se formando por meio de suas experiências de interação com o mundo, e, mais estritamente, com a sociedade onde vive.

Nessa perspectiva, partimos do princípio de que:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. (BAKHTHIN, 1992, p. 290).

Essa deveria ser nossa atitude enquanto formadores de leitores e, conseqüentemente, essa deveria ser a concepção de leitura a ser adotada em sala de aula. No entanto, a prática de leitura ocorrida em nossas escolas não tem ocorrido dessa forma (salvo exceções), a leitura escolarizada ainda é muito marcada pelo fazer tradicional, um ato solitário que afasta a criança do mundo, um isolamento do leitor e do texto, não há muita oportunidade para que tenhamos leitores ativos responsivos (no sentido bakhtiniano), não se cria situações de comparações com outros textos para que o estudante vivencie a heterogeneidade de significados.

Seria muito bom se a ação pedagógica de nossos professores estivesse de acordo com tais princípios, uma vez que, dessa forma, estaríamos permitindo ao nosso aluno ter contato não só com os diversos tipos de leitura, como também com as diversas funções da leitura e com a diversidade de gêneros discursivos, o que ampliaria muito a capacidade discursiva de nossos alunos, um dos principais objetivos do ensino de língua materna.

### **Memórias de leitura: uma história sempre inacabada**

Neste artigo, trazemos oito fragmentos de narrativas sobre leitura de alunos do primeiro ano de Pedagogia. Assim, além de trazermos à tona seus valores e

representações da leitura, trazemos para reflexão a questão do interdiscurso presente nesses relatos, os já ditos, o pré-construído que fazem parte da memória coletiva. Isso porque as lembranças de cada um são atravessadas pela memória coletiva, ou seja, as nossas lembranças individuais não existem sem a coletiva, que atravessa toda nossa maneira de ser e agir no mundo.

O interdiscurso é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, é a memória discursiva. Todo discurso produz sentido a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade. Nessa mesma perspectiva, Pêcheux (1988) afirma que a memória discursiva é formada pelos sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade e que são reativados no intradiscurso, ou seja, no discurso interior.

Assim sendo, neste subitem, apresentamos fragmentos de experiências de leitura de oito alunos, sujeitos desta pesquisa. Procuramos destacar por meio de suas memórias, passagens que trazem à tona o como e o porquê passaram a gostar ou não de ler, as lembranças da alfabetização, as expectativas de sua relação com a escola, do passado, sua visão na atualidade e de futuro. É importante ressaltar que essas memórias foram coletadas durante uma aula da disciplina de Prática de Leitura e Produção Textual, em que a professora da turma solicitou-lhes que narrassem suas memórias sobre leitura, o que os levaram a gostar ou não de ler desde a educação infantil.

Entendemos que por meio da coleta dessas narrativas, conseguimos um momento de autorreflexão a respeito da atividade leitora desses estudantes, por meio da voz do sujeito aprendiz e das percepções que esse sujeito construiu a respeito de sua formação leitora. Isso porque, ao produzir sua narrativa, mediante a rememoração e a atribuição de sentido ao que lhe é significativo, o sujeito constrói um duplo movimento de identificação/distanciamento que permite o surgimento da singularidade desse sujeito (JOSSO, 2004). Nesse sentido, a natureza desses dados comportaria valores, crenças, uma visão particular da realidade, de sua visão de mundo e de si mesmo.

De acordo com essa perspectiva, o autor das narrativas (auto) biográficas, também chamadas biografias educativas, reinventa-se e reinventa os objetos de discurso que circulam no mundo da formação (JOSSO, 2004). A construção das narrativas exige um esforço reflexivo que implica momentos de ruptura, superação, decisão, adesão, resistência que são vividas na formação. O refletir sobre si mesmo e sobre a formação apela para “[...] a reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um

material de investigação que é já o resultado de uma análise” (DOMINICÉ, 1988, p. 55).

Os dados coletados serviram de base para a análise dos dados a seguir. Os nomes dos narradores são fictícios, visando a preservar as suas identificações, assim como procuramos fazer correções de concordância e ortografia na transcrição das narrativas, já que não era objetivo desta pesquisa expor esses alunos a qualquer julgamento de valor linguístico.

Com o objetivo de fazer os/as estudantes perceberem as questões sociais que estão presentes na formação de leitores, sobretudo, quando tratamos da escola pública brasileira e de torná-los “falantes, leitores e escritores vivos de uma linguagem”, conforme posto em Kramer e Souza (1996, p. 14), lançamo-nos na tarefa de ouvir nosso Outro no universo de formação: os/as graduandos/as, por meio dos relatos de suas histórias de leituras. Assim, primeiramente, veremos quatro fragmentos dos relatos das histórias de leitura dos graduandos que dizem não gostar de ler. Em seguida, veremos mais quatro fragmentos dos que dizem gostar de ler. Que histórias, percalços, situações provocaram o (não) gosto pela leitura nesses jovens em formação?

### **O que dizem da escola os que não gostam de ler**

Nossa primeira narradora remete-nos a um mundo em que a leitura é algo imposto, obrigatório em que se o aluno não lesse seria punido.

Quando eu estudava a 3ª série, a professora programou um cantinho na sala de aula para que, lá, nós divulgássemos nossas leituras e ela gostava que todos participassem, por incentivo, ela falava que valia pontos na média. Desse jeito, nós participávamos de todas as leituras, porque valia pontos na média, todos nós tínhamos medo e vergonha de nossos coleguinhas.

Mas lá na sala de aula, querendo ou não, nós acabávamos lendo nossos livros e aprendendo a vida com nossos coleguinhas.

Eu por não gostar de ler, acabei lendo vários livros na Biblioteca da escola. Mas aquilo acabava sendo gostoso para nós, porque nós estávamos desenvolvendo cada dia que passava.[...] (VERA).

O ato de ler aqui é uma mescla de cantinho da leitura com cantinho da tortura, mistura de práticas atuais (inovadoras) com concepções tradicionais, já que todos participavam da atividade de leitura porque valia notas. Percebe-se que o cantinho não tinha nada de agradável e a arte narrar, que deveria ser algo vivo e dinâmico pra enredar outro leitor, passa a ser o momento do “medo e da vergonha”.

Nossa narradora deixa transparecer amor e ódio pelo ato de ler. A Biblioteca é vista como um castigo diferente “Eu que não gostava de ler, acabei lendo vários livros na Biblioteca da escola. Mas aquilo acabava sendo gostoso [...]” Tem-se aqui um sujeito dividido, multifacetado, e apesar de suas afirmações parecerem contraditórias, para ela, a leitura na Biblioteca era um castigo menos doloroso que o ato de narrar o lido para os colegas, não havia exposição de si.

Nota-se que a prática de leitura narrada por Vera, não é a leitura produção de sentidos, em que há interação com o outro, diálogo entre leitor x autor x texto e muito menos uma atividade que nos remete à prática social, mas a uma prática escolarizada. Por isso não há prazer, envolvimento, se não há interação, não há como comunicar o novo, não há apropriação de sentidos.

Perscrutando as histórias de leitura desses alunos que já tiveram, no mínimo, onze anos de escolarização, deparamos com nossa segunda narradora:

Não gosto de ler e isso já faz tempo. Lembro que logo ao entrar na primeira série, a professora não tinha paciência para nos ensinar a ler e eu tinha mais dificuldade, pois não tinha frequentado o pré, o que hoje é chamado de jardim. Aprendi aos trancos e barrancos, mas aprendi. Ela escrevia na lousa e sempre pediu pra eu ler, se eu errasse, ou gaguejasse, ela me repreendia e meus colegas começavam a rir de mim. Daí em diante, eu só fugia das leituras em sala de aula, não por não saber, mas sim por vergonha.

Na quinta série, outro trauma, a professora fazia uma tal ficha de leitura, nos dava os livros e na outra semana, queria que já tivéssemos lido o livro inteiro e ainda tínhamos que contar a história para os colegas, eu odiava.

Um dia disse a ela que não iria mais ler aquilo, porque era muito chato, ela chamou meus pais e ainda me fez ler um livro todo em uma só noite, se não me daria um zero como nota naquele bimestre. Claro que eu li né, nunca mais esqueci o nome do livro e nem da história: Os Miseráveis, de Victor Hugo.

Hoje em dia, eu leio, mas como obrigação e não por gostar. Eu não queria que fosse assim, mas é o que eu sinto. (MARA).

Mara ressalta que aprendeu a ler “aos trancos e barrancos”, ou seja, o ato de aprender a ler para ela não foi nada agradável, por meio de um não dito, está dito que essa atividade era também uma tortura, pois ela afirma “se eu errasse, gaguejasse, ela me repreendia”. Portanto, não havia preocupação com a produção de sentidos, mas com a boa dicção durante a leitura oral.

Dentre suas lembranças de desprazer pelo ato de ler está também a ficha de leitura: “Na quinta série, outro trauma, a professora fazia uma tal ficha de leitura, nos dava os livros e na outra semana, queria que já tivéssemos lido o livro inteiro”. As

fichas de leitura, apesar de tão combatida a partir dos anos 1980, ainda se sente na obrigação de continuar adotando certas práticas, tais como questionários simplistas, resumos e outras atividades mais desmotivadoras que incentivadoras do ato de ler.

Como se não bastasse a tortura de ler **para a** escola e nunca **na** escola, ainda envolve a família nessa tortura. Assim, a família sem saber como incentivar seus filhos a lerem, passa a reproduzir o veredicto da escola.

Hoje, essa futura professora diz que lê, mas por obrigação. Como será sua postura na formação de leitores? Esses traumas e punições farão com que ela se desloque na história, agindo de forma diversa da de seus ex-professores? Ou ela se “assujeitará” (PÊCHEUX, 1988), repetindo o mesmo fazer pedagógico que seus antecessores?

Esse é um movimento descontínuo da história. Por isso, podemos afirmar, assim como Freire (1991) que o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, uma vez, que é um ‘ser-em-situação’, é um ser do trabalho e da transformação do mundo. Assim, Mara conscientiza-se de que ler é necessário, começa por querer transformar a si mesma, há um movimento inicial rumo à objetivação interior.

Continuando nosso percurso, verificamos que a história continua a mesma, porém com atores diferentes.

Durante minha infância, não tive incentivo a ler e não tínhamos acesso à Biblioteca da escola. No primeiro grau (5ª a 8ª), os professores davam o nome de um livro para que toda a sala lesse e fizessem uma ficha de leitura, ou seja, um resumo do conteúdo lido. Não vejo isso como incentivo, pois na maioria das vezes, eu não gostava da história, só a lia por causa da nota.

No ensino médio, foi pior ainda, nunca nenhum professor pediu para que eu fizesse uma leitura.

Agora cursando Pedagogia, preciso ler muito. No começo do curso, ao iniciar uma leitura, logo ficava nervosa e não conseguia me concentrar. Hoje em dia, isso já mudou, hoje gosto de ler, em muitos textos que leio, consigo até ilustrar em minha mente a história contada em seus mínimos detalhes. Através da leitura, consigo conhecimento, ter opiniões com conhecimento de causa, enriquecer bem meu vocabulário entre outros benefícios. (MARCIA).

A falta de acesso aos livros das bibliotecas escolares é outro tema muito debatido, um discurso antigo, mas ainda não resolvido em muitas escolas, muitos livros ficam nas prateleiras, como se fosse um sacrário, sem que a criança possa manuseá-los e escolhê-los por iniciativa própria. A leitura **na** escola se fecha em detrimento da leitura **da** escola (KRAMER, 2000), onde os alunos só leem por causa da nota, pois as “provas”, os resumos de leitura ainda predominam. Por isso, todos devem ler o mesmo



livro, o escolhido pelo professor, ou seja, aquele que o professor leu, talvez, na época em que cursava o ensino fundamental e, para não fugir da tradição escolar, cobra-se as mesmas atividades de leitura daquela época.

O tempo passou, muita coisa mudou na escola, sobretudo, referindo-se a aquisição de livros, pois hoje, no Brasil, temos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que distribui livros nas escolas, contemplando diversos gêneros literários: obras clássicas da literatura universal; poema; conto; crônica; novela; teatro; texto da tradição popular; romance; memória; diário; biografia; relatos de experiências; livros de imagens; histórias em quadrinhos, mas muitos alunos sequer podem levar o livro para casa e isso é ratificado pela narrativa de Marcia. Com isso, observa-se que, ainda, temos uma escola do século XVIII, professores do século XIX, alunos do século XX e tecnologia do século XXI, portanto, o descompasso é grande.

Apesar de todos esses percalços, Marcia consegue (re)significar sua história, pois diz “Agora cursando Pedagogia, preciso ler muito. No começo do curso [...], ficava nervosa e não conseguia me concentrar. Hoje em dia, isso já mudou, hoje gosto de ler, em muitos textos que leio, consigo até ilustrar em minha mente a história contada em seus mínimos detalhes.” Nota-se, que esta narradora se desloca no tempo, não se deixa assujeitar (PÊCHEUX, 1988) pelas experiências vividas, passa a gostar de ler depois de adulta, consegue produzir sentidos do que se lê, provoca deslocamentos em sua história. Isso, com certeza, interferirá em seu fazer pedagógico de futura professora.

Continuando nosso percurso, deparamos com Eduardo que nos faz voltar à sua pré-escola, nas imagens que construiu da escola pública que estudou:

A minha vida inteira, estudei em escola pública, não me lembro de ter incentivos para leitura durante minha infância, tanto na escola e na família, na pré-escola, eu só reescrevia as palavras e letras que minha professora passava no caderno, fazíamos desenho, raramente íamos à Biblioteca pegar algum livro infantil para ler. Nunca fui fã da escrita, sempre gostei de matemática [...] o problema maior para mim, não é a leitura e sim a escrita, odeio escrever qualquer tipo de coisa [...] a leitura é “f..” você ler algo só por obrigação, a leitura ultrapassa qualquer obrigação, ela tem que ter prazer e muito prazer, porém é difícil achar professores que nos ensinam a gostar deste prazer da leitura. (EDUARDO).

Partindo de toda essa denúncia da falta de incentivo à leitura, da falta de acesso ao mundo do livro tanto em casa como na família, ele relaciona a leitura com a escrita, pois além de não ter nenhum incentivo à leitura, as atividades de escrita eram também

um martírio, o que imperava era a cópia de palavras e letras que a professora passava no caderno. A leitura e a escrita como práticas sociais significativas inexistiam, por isso ele passou a gostar de matemática, pois, na escola, a leitura era apenas obrigação, não era uma atividade prazerosa.

No entanto, percebe-se que no movimento da história, as suas identificações foram se fortalecendo, todas essas práticas desmotivadoras levaram-no a ter uma concepção sobre como não agir enquanto professor, por isso o seu “eu” de futuro professor lhe diz que “a leitura ultrapassa qualquer obrigação, ela tem que ter prazer e muito prazer”, aqui percebemos que o “eu” professor fala mais alto, ele tem consciência das práticas desmotivadoras nas quais vivenciou e não quer repeti-las. Nesse movimento reflexivo, ele revê seu posicionamento e anuncia/teoriza uma prática de leitura diferente da que ele experienciou enquanto estudante. Assim, podemos afirmar que o sujeito não é tão assujeitado (PÊCHEUX, 1988), ele pode reverter o que está posto, provocar deslocamentos na história.

### **O que dizem da escola os que gostam de ler**

Nem só de pedras vive a escola, nela, temos também os sonhos, as realizações, como podemos verificar pelas memórias transcritas a seguir:

Hoje, eu sou essa leitora assídua, pois a minha professora da alfabetização era muito dedicada e amável, junto dela os meus interesses pela leitura só faziam aumentar.

Me lembro como se fosse ontem do primeiro livro que ganhei; e que felicidade “A Bolsa Amarela”, foi o primeiro livro que eu li inteiro e o li inúmeras vezes. Depois li “O Pequeno Príncipe”, e como eu gostei dele, e gosto até hoje, já perdi a conta de quantas vezes o li, depois vieram as poesias, os grandes autores, e eu fui me apaixonando mais a cada dia. [...]

Quando estou lendo, é como se eu estivesse em uma outra realidade, um outro mundo, um mundo só meu, mundo este que não existiria se a minha alfabetizadora, a tia Jovina, não tivesse me ensinado a amar a leitura. (VITÓRIA).

Estabelecer um olhar crítico sobre a formação do leitor, corresponde a analisar a prática social da leitura como um complexo processo de compreensão do nosso mundo cultural e social. Para que o professor possa ter uma concepção dialógica da leitura, tê-la como prática social significativa, será preciso que ele leia junto com o aluno e em sala de aula, que seja um grande leitor, aquele que lê não apenas aquilo que é necessário para se instrumentalizar para sua profissão/suas aulas. É por isso que essa narradora tem a

professora alfabetizadora, a tia Jovina, como referência no seu processo de formação de leitora, cita os diversos livros que fizeram parte de sua trajetória, menciona que “junto dela (a professora) os meus interesses pela leitura só fazia aumentar”, esse termo nos remete a uma leitura feita **na** escola, junto com a professora, oportunidade em que professor e alunos trocam experiências de leitura. Assim, o professor torna-se modelo de leitor, não é aquele que está ali para conferir se o aluno leu, para avaliar se ele lê bem, o professor está ali para ler junto com o aluno, vivenciar o gosto pela leitura. Assim, o aluno passa a se apropriar da leitura pela internalização da palavra do outro (o professor), o modelo de leitor. A partir daí, esse aluno lerá também fora da escola, assim como fez Vitória, lembrando-se dos livros que leu na infância, como *Bolsa Amarela*, *O Pequeno Príncipe* e, depois, passou a mergulhar no mundo da poesia e de muitos outros autores, sempre ressaltando o Outro como fundamental no processo de mediação do gosto pelo ato de ler.

O processo de interação, por meio da apropriação das objetivações dos outros, é vital para o ato de produção de sentidos. O indivíduo ao apropriar-se do discurso do interlocutor, concretiza um processo importante para sua inclusão, pois amplia sua visão de mundo e sua discursividade.

Assim, passamos para nossa próxima narradora:

Na terceira série do ensino fundamental, me recordo da minha professora. Tinha um carinho muito grande por ela, e fazer as atividades de leitura era um prazer. Posso dizer também que em muito o meu ciclo de amigos colaboraram por ser uma leitora ativa [...]

Falar de leitura para mim, é falar de minha querida professora Maria Angélica, que concluí na quinta série do ensino fundamental nas aulas de Português, tínhamos uma lista de livros os quais líamos no decorrer do ano, toda semana levávamos notícias para fazer leitura na sala e discutir com a sala. Essa professora representa uma marca muito importante em minha vida [...], se hoje quero ser professora, agradeço a ela, pois ela é minha inspiração... (MARIANA)

Mariana se insere no mundo vivo da leitura, tem sua ex-professora como exemplo, incentivadora, relata as experiências vividas em sala de aula, como algo dinâmico, ativo, não ficara presa somente na leitura dos paradidáticos, lia-se, também, com aquela professora, outros gêneros discursivos, como a notícia de jornais. Essa mediação se dava pelos diversos Outros que faziam parte daquele mundo escolarizado, os amigos também fizeram parte daquela apropriação do gosto pelo mundo da leitura, processo de apropriação da palavra alheia, da formação do leitor ativo, aquele que lê, concorda, discorda, apronta-se para executar.

Por meio da interação, da troca de ideias, a leitura poderá efetivar-se como algo vivo, passando a ser parte *do mundo da vida*, como propõe Bakhtin (1993), “[...] o mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis”. Por isso, os atos irrepetíveis daquela professora é o modelo vivo que Mariana tem como exemplo a seguir, é o que a impulsionou a querer ser professora.

Nesse percurso, temos mais um exemplo de uma narradora que diz gostar de ler devido ao incentivo da professora:

Na escola eu gostava de ler porque minha professora tinha uma forma especial que me fazia ler e gostar do que estava lendo, eu nunca esqueci a frase que ela sempre me dizia “A leitura é o que te vai fazer crescer inteligente”. Eu não me lembro o nome dela, mas lembro das características: ela era loira, alta e amava cantar. Eu gosto muito de ler, porém as coisas que me faz bem, como: poemas, histórias e livros românticos. Não gosto de ler livros como a Veja. Essa paixão por leitura, por livros românticos, veio através da minha professora de Literatura do 3º ano do ensino médio [...] Eu amava as aulas dela, principalmente, quando ela começava a contar histórias românticas, o jeito que ela contava, o suspense e o entusiasmo dela me fez gostar tanto assim de ler livros românticos. (JOANA)

Podemos depreender desse relato que não é qualquer coisa que Joana gosta de ler. O gostar de ler, para ela, não era a leitura imposta pela escola, mas a leitura daquilo que lhe faz bem, sobretudo, a literatura romântica, que a professora do ensino médio contava para ela “ela começava a contar histórias românticas, o jeito que ela contava, o suspense e o entusiasmo [...]”. A contação de histórias no ensino médio também é uma forma de ganhar o leitor, uma estratégia de leitura que, talvez, possamos pensar que fosse atrativa somente para crianças, mas quem não gosta de ouvir uma história bem contada?! O narrar, o contar é uma arte, é um exercício de interpretação e produção de sentidos muito salutar em qualquer fase da vida, que provoca uma atitude responsiva ativa.

Quando ela diz “Essa paixão por leitura, por livros românticos, veio através da minha professora de Literatura do 3º ano do ensino médio” nos remete, mais uma vez, ao fato de que a relação dialógica entre o indivíduo e o universo social, segundo Voese (2005, p. 91):

[...] não quer dizer nem que o homem atua livremente sobre o mundo, nem que uma exterioridade anula sua capacidade de transformação. A reprodução e a transformação representam processos constitutivos tanto do sujeito como do desenvolvimento do gênero humano, isto é, essa dimensão de movimento permanente que as interações geram garante uma situação de equilíbrio entre o posto e o novo, entre a reprodução e a transformação do instituído social.

Novamente, no relato seguinte, a ação do outro é modelo a seguir, é exemplo de ação futura a ser seguida:

Quando cheguei ao ensino médio, tive uma professora de Língua Portuguesa e Literatura, eu gostava muito dela e a admirava, ela se expressava muito bem, e dizia que tínhamos de ler muito. Então ela começou a indicar alguns livros e até me emprestou alguns, nesta época, li alguns livros, me lembro até de emprestar de outros colegas uns livros [...] mas depois que terminei o ensino médio, acabei de novo perdendo o gosto pela leitura, pois aqui eu tenho de ler somente para buscar informações, para estudar e não o que eu gostaria realmente de ler. (MARIO)

A professora do ensino médio, mencionado por Mário, foi uma incentivadora do ato de ler, pois além de pregar a importância da leitura, indicava, emprestava livros e, com isso, provocou a ação de troca de livros entre os pares. Por meio desse depoimento, podemos concluir que um professor que incentiva o ato de ler não é aquele que fica preocupado se o aluno leu ou não, não é o que pede provas de leitura, resumos e outras atividades avaliativas, é o que pratica a leitura junto com os alunos, pois no dia a dia não lemos para fazer provas ou resumos, lemos porque alguém nos indica determinado livro, por curiosidade, ou para buscar informações, lemos por ler, para entreter, e, por sermos leitores efetivos, indicamos o que lemos. Por isso, para que o professor possa indicar leituras diversas para seu aluno e motivá-lo para o mundo da leitura, ele precisa, antes de tudo ser um grande leitor.

Observa-se, portanto, que o instituído de diferentes esferas sociais, via discurso, organiza, modela e orienta o nosso dizer, a nossa forma de ver e agir no mundo. Sobre isso, Geraldí (2000, p. 166), de forma poética e exemplar, argumenta:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico, cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas [...] não são mãos livres. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse

pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

A interação, portanto, pressupõe ações motivadas: a escolha de um modo de enunciação, embora determinado pelas formas de discursividade, revela o objetivo do enunciante produzir determinados efeitos de sentido.

### **Considerações finais**

Mediante o exposto, podemos afirmar que os sujeitos desta pesquisa passaram a ser leitores a partir de experiências de leituras praticadas com o professor, em que o professor lia junto, comentava, produzia sentidos, sem preocupação em medir o ato de ler do aluno, cobrar atividades de leitura. O professor modelo para o aluno é aquele que indica leituras, comenta os livros lidos, troca experiências de leitura, é um verdadeiro narrador das histórias lidas. Já os professores que cobram a leitura em voz alta, fichas de leitura, questionários, resumos, enfim, preocupam-se mais em materializar, comprovar se o aluno leu ou não, afastam o aluno do mundo da leitura, devido à falta de produção de sentidos, de experiências significativas e prazerosas do ato de ler.

As situações destacadas, nesta pesquisa, fizeram emergir em nós – professora formadora - uma compreensão ampliada desse Outro, sujeito desta pesquisa, que é também outro em relação aos colegas e aos demais profissionais da educação. É um outro que passou/passa pelo processo de formação e poderá voltar ao mundo escolarizado com um outro olhar, trabalhando com outros sujeitos aprendizes em outra situação sócio-histórica. Nesse sentido, pôde-se perceber que as vivências passadas, entrecruzadas com as atuais, poderão (re)significar sua formação, seu trabalho, enfim, sua vida, indicando que a experiência de refletir sobre suas ações implica um movimento de novas construções geradoras de mudanças.

Portanto, pelos relatos desses futuros professores, podemos afirmar que o professor formador de leitor é aquele que oportuniza a interação do texto x autor x leitores em sala de aula, sem impor uma única leitura ao aluno, a do professor ou do livro didático. Isso significa ter uma atitude responsiva ativa em sala de aula, ser um provocador de leituras, pois a produção de sentidos do texto não está no texto, na imposição de significados, depende da maturidade do leitor, da interação com os diversos outros que constitui esse leitor sempre em constituição de identidades.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. University of Texas Prtess, 1993.
- CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências De vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2000.
- KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim. *Histórias de professores: leitura escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2005.